Die

Kulturgeschichte

in der

Volksschule.

Von

Albert Richter,
Schuldirektor in Leipzig.

Gotha.
Verlag von Emil Behrend.
1887.

Inhalts-Übersicht.

Als im Jahre 1863 die vierzehnte Allgemeine deutsche Lehrerversammlung dem Satze zustimmte, daß in dem Geschichtsunterrichte der Volksschule die Kulturgeschichte besondere Berücksichtigung verdiene, war damit durchaus nicht etwas Neues gesagt, und ebenso wenig hat der gefaßte Beschluß auf den Betrieb des Geschichtsunterrichts in der Volksschule einen wesentlich umgestaltenden Einfluß ausgeübt. Man begegnet in methodischen Schriften, in Zeitungsaufsätzen und Konferenzvorträgen immer von neuem derselben Forderung, und doch zeigen die für die Volksschule bestimmten geschichtlichen Leitfäden, Handbücher ꝛc. in der Hauptsache heute noch kein wesentlich anderes Gesicht als vor Jahrzehnten.

Die betreffende Forderung findet wohl allgemeine Zustimmung, wenigstens dürften sich ernste Bedenken gegen dieselbe aus der pädagogischen Litteratur kaum nachweisen lassen. Über die Art, wie sie erfüllt werden könne, scheint man jedoch noch keineswegs im klaren zu sein. Weder herrscht Übereinstimmung in den Ansichten über die Art und das Maß des der Forderung entsprechenden, in den Unterricht neu einzuführenden Stoffes, noch ist man zu allgemein anerkannten Vorschlägen für Eingliederung und Behandlung des betreffenden Stoffes gelangt.

So mag denn die Frage der Berücksichtigung der Kulturgeschichte im Geschichtsunterrichte der Volksschule mit Recht eine pädagogische Zeit- und Streitfrage genannt werden, und es soll im Nachfolgenden der Versuch gemacht werden, sie ihrer Lösung näher zu führen.

I.

Die Frage ist eigentlich so alt, als der Geschichtsunterricht in der Volksschule selbst ist, und bei genauerem Zusehen ergiebt sich, daß sie ihrer Lösung zur Zeit der Einführung des Geschichtsunterrichts in die Volksschule näher war, als später.

Für städtische Schulen darf als Zeit der Einführung des Geschichtsunterrichts das letzte Viertel des achtzehnten Jahrhunderts

betrachtet werden, während dieser Unterricht in Dorfschulen erst im Laufe des gegenwärtigen Jahrhunderts nach und nach Eingang gefunden hat. (Vgl. des Verfassers Aufsatz: „Der weltgeschichtliche Unterricht in der deutschen Volksschule“ in Kehrs „Geschichte der Methodik“, Bd. I, S. 169—211.)

In jener Zeit des allmählichen Heimischwerdens des Geschichtsunterrichts auch in Volksschulen schrieb der Göttinger Historiker Schlözer, dem in der Geschichte der Methodik des Geschichtsunterrichts ebenso eine Ehrenstelle gebührt wie in der Geschichte der Geschichtschreibung, in seiner „Weltgeschichte in ihren Hauptteilen“ (I, 70): „Erwache doch besonders das junge Publikum aus einem Schlummer, in den uns die Erziehung eingewiegt, komme es doch von dem verderblichen Geschmacke an Mordspielen alter und neuer Menschenmörder, Helden genannt, zurück! Frohlocke es nicht länger über rauschende Kriegsthaten der Eroberer, das ist über die Leidensgeschichte der von diesen Bösewichtern am Narrenseil herumgeführten Nationen, sondern glaube es vorläufig, daß die stille Muse eines Genies, und die sanfte Tugend eines Weisen oft größere Revolutionen angerichtet, als die Stürme allmächtiger Wütheriche, und daß manch glücklicher Sorite die Welt mehr verschönert habe, als die Fäuste von Millionen Kriegern sie verwüstet haben. Überzeuge es sich endlich, daß, wenn man künftig in der Weltgeschichte Esaus Linsengericht und die Kaziken von Sicyon übergeht, die Balgereien der Spartaner mit den Messeniern, sowie die der Römer mit den Volskern kaum berührt, aber die Erfindung des Feuers und des Glases sorgfältig erzählt und die Ankunft der Pocken, des Branntweins, der Kartoffeln in unserm Weltteile nicht unbemerkt läßt, und sogar sich nicht schämt, von der Vertauschung der Wolle mit dem Linnen in unserer Kleidung mehr Notiz zu nehmen, als von den Dynastieen Tßi, Loang und Tschin — man ernsthaft und zweckmäßig handle.“ An einer andern Stelle, in seiner „Vorbereitung zur Weltgeschichte für Kinder“ (I. Nachschrift) spricht Schlözer von Lehrern, welche „die Namen der Patriarchen vor und nach der Sintflut memorieren lassen und dann sagen, sie dozieren Historie“.

Wir meinen, in Worten, wie die angeführten, stellt Schlözer den Unterricht in Kulturgeschichte dem in der politischen Geschichte gegenüber, und er läßt uns nicht in Zweifel, welchem von beiden er den meisten Wert beimißt.

Schlözer beschränkte sich aber nicht darauf, den Unterricht in Kulturgeschichte zu befürworten und zu fordern, sondern er ging selbst mit einem trefflichen Beispiele den Lehrern voran und zeigte ihnen, wie er sich einen solchen Unterricht gestaltet denke. Er schrieb ein für den Geschichtsunterricht bestimmtes Büchelchen, das auf seinem Gebiete von ebenso großem Einflusse war, wie Schlözers übrige Schriften auf dem Gebiete der Geschichtswissenschaft. Der Titel lautet: „Vorbereitung zur Weltgeschichte für Kinder", und es erschien von 1779 bis 1806 in sechs, zum Teil sehr starken Auflagen, ward auch ins Lateinische, ins Ungarische und zweimal ins Französische übersetzt und von einem Ungenannten kommentiert.

Es läßt sich voraussetzen, daß Schlözer in diesem Büchelchen auf die Kulturentwickelung der Menschheit das Hauptgewicht gelegt haben werde, und es ist dies in der That der Fall. Während der erste Teil geschichtlichen Sinn und geschichtliche Begriffe entwickelt durch den Nachweis der Veränderungen, welchen die Erde inbezug auf Gestalt, Fruchtbarkeit, Bebauung, Pflanzen- und Tierleben ausgesetzt gewesen ist, sowie durch Belehrungen über die allmähliche Entwickelung der menschlichen Gesellschaft und über die verschiedenen Regierungsformen, wobei sich Schlözer nahe mit Basedow berührt, behandelt der zweite Teil die Urgeschichte von der Schöpfung bis zur Sintflut. In diesem letzteren Teile ruht aber das Hauptgewicht durchaus auf der Darstellung der Anfänge menschlicher Kultur durch Erfindung mechanischer Künste, sowie auf der Belehrung über die verschiedenen Arten geschichtlicher Überlieferung.

Das Inhaltsverzeichnis einzelner Abschnitte wird am besten zeigen, wie Schlözer verfährt. Der von der Erfindung mechanischer Künste handelnde Abschnitt bespricht Folgendes: „Der Urmensch wird ein Kunstmensch; hohe Würde der mechanischen Künste, Stufen ihrer Erfindung; Unterschied zwischen Wilden, Barbaren und hochkultivierten Völkern; Geschichte der meisten Künste ist verloren; Mutmaßungen, wie einige haben erfunden werden können; Spinnen, Filzen, Weben, Nähen, Netze und Filet machen (neuere Erfindungen: Spinnrad, Stricken, Strumpfwirkerstuhl, Spitzenklöppeln); wie die Kochkunst entstanden, Essen und Trinken; Zusammenleben; Anfang des Sprechens; Erfindung des Feuers, Völker ohne Feuer; Künste, es zu konservieren: Gemeindefeuer, Vestalinnen; Künste, es zu reproduzieren: Feuerreiben, Küchenfeuerzeug; Nützung des Feuers,

Metalle zu schmelzen und zum Kochen; Küchengeräte, Töpferkunst, Backen; Würde der Handwerke."

Der Abschnitt über die Art der Geschichtsüberlieferung behandelt: „Tradition, Denkmäler, Schrift. Natürliche, konventionelle, Ideen-Schrift; Töne- und Buchstabenschrift. Alter der Schreibkunst. Material, worauf, und Werkzeuge, womit man schreibt. Alles Uralte ist verloren, außer was Hebräer, Griechen und Römer geborgen haben."

Gleichzeitig mit Schlözer begegnet noch manche andere Stimme, welche dem Geschichtsunterrichte vor allem die Aufgabe stellt, den geschichtlichen Verlauf der Kulturentwickelung der Menschheit aufzuzeigen. Resewitz z. B. fordert in seiner 1773 erschienenen „Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit", daß der Jugend neben der vaterländischen Geschichte auch die Geschichte der Handwerke und Künste geboten werde.

Von pädagogischer Seite wurde solchen Forderungen am besten entsprochen durch den Leipziger Ratsfreischul-Direktor Dolz, welcher im Jahre 1797 einen „Leitfaden zum Unterrichte in der allgemeinen Menschengeschichte für Bürgerschulen" veröffentlichte, wozu er später (1813) noch einen Kommentar in drei Teilen erscheinen ließ unter dem Titel: „Abriß der allgemeinen Menschen- und Völkergeschichte".

Schon das Wort „Menschengeschichte" im Titel läßt ahnen, daß Dolz sich mit seinem Leitfaden eine andere Aufgabe stellt, als sie bisher von den Lehrbüchern der Geschichte meist verfolgt worden war. Zudem sagt er ausdrücklich in der Vorrede zu dem Leitfaden, daß nach seiner Meinung in ein Lehrbuch der Geschichte für Bürgerschulen, im Gegensatze zu einem solchen für gelehrte Schulen, nichts anderes aufgenommen werden dürfe, als „nur solche Vorfälle und Einrichtungen, welche für junge Menschen als Menschen und künftige Bürger des Staates wichtig und interessant sein können. Dahin gehören vorzüglich die Begebenheiten, Einrichtungen und Anstalten, durch welche die sittliche und religiöse Bildung, der Kunstfleiß und Wohlstand der Menschen sichtbar befördert oder gehindert worden ist. Die Regentengeschichte muß nur mit den Erzählungen jener Vorfälle insofern verwebt sein, als sie zum besseren Verstehen derselben notwendig ist, und darf höchstens in den neueren Zeiten etwas ausführlicher bedacht werden."

Man sieht, wie der Pädagog Dolz in seinen Bestrebungen mit dem Geschichtsforscher Schlözer zusammentrifft. Was aber Schlözer nur auf den vorbereitenden Geschichtskursus und auf die Urgeschichte angewandt hatte, das brachte Dolz bei der Bearbeitung des gesamten geschichtlichen Unterrichtsstoffes zur Geltung.

Für seine Zeit hatte Dolz die Aufgabe, eine Kulturgeschichte für die Volksschule zu liefern, in vortrefflicher Weise gelöst, und man muß Dinter zustimmen, welcher in seinen 1821 erschienenen „Schulkonferenzen des Kirchspiels Ulmenhain" (S. 147) schreibt: „Das musterhafteste Buch zur Menschengeschichte ist freilich Dolz in drei Bänden. Aber für meine Schulmeister enthält er zu viel, und das Auswählen verstehen sie nicht. Meinem Organisten habe ich's zwar in die Hände gegeben, aber zuvor sorgfältig angestrichen, was allenfalls davon für seine Schule paßt."

Um nur einigermaßen anzudeuten, was Dolz in seinen Büchern bietet, sei hier eine Auswahl dessen geboten, was in den letzten, die neuere Zeit behandelnden Kapiteln des „Leitfadens" und des „Abrisses" erwähnt wird. Zunächst werden kirchliche Veränderungen nach der Reformation besprochen: Herrnhuter, Schwenkfeldianer, Wiedertäufer, Mennoniten, Quäker ꝛc.; sodann: merkwürdige Männer in der protestantischen Kirche (Arndt, Spener, Franke, Thomasius, Bekämpfer des Hexenglaubens ꝛc.; Bildung des Geschmackes (Poesie, Prosa, Schauspielkunst); Verbesserung der Erziehung und des Jugendunterrichts (Sonntagsschulen, Taubstummen- und Blindeninstitute, Jugend- und Volksschriften, Kirchenlieder, Volkslieder ꝛc.); Fortschritte in den Künsten, in der Naturkunde; wohlthätige Folgen des sorgfältigeren Studiums der Natur (Verminderung des astrologischen Aberglaubens, Entdeckungen und Erfindungen, Galilei, Gregorianischer Kalender, Keppler, Berechnung der Sonnenfinsternisse und Kometenbahnen, Newton, Herschels Teleskop, neue Planeten, Brennspiegel ꝛc.); Fortschritte in der Chemie (Glaubersalz, Meißener Porzellan, Berliner Blau, neue Papierfabrikationen ꝛc.); wohlthätiger Einfluß der chemischen Entdeckungen auf Lebenserhaltung, auf Manufakturen und Landwirtschaft: Fortschritte in der Mechanik (Dampfmaschinen, Spinnmaschinen, Strumpfwirkerstuhl, Sprachrohr, Vervollkommnung der Uhren, Feuerspritzen, Automaten, allerlei Rettungsmaschinen ꝛc.); Wohlthätige Anstalten (Kranken- und Besserungshäuser, Pockenimpfung, Industrieschulen, Schadenversicherungsanstalten ꝛc.).

Schon diese kurze Aufzählung läßt erkennen, daß da von mancherlei die Rede ist, was man in heutigen Geschichtsleitfäden vergeblich suchen würde; aber man begreift nach einem Einblick in Dolz' Bücher auch Dinters Urteil, daß es für die Lehrer und Schüler jener Zeit zu viel enthalte.

Immerhin ist an der Dolzschen Darstellung anzuerkennen, daß ihr Verfasser stets bemüht ist, den geschichtlichen Entwickelungsgang aufzuzeigen, das Folgen der einen Erscheinung aus der andern zu erklären, den wohlthätigen oder nachteiligen Einfluß auf Weiterentwickelung und Wohlbefinden des Menschengeschlechts festzustellen.

Damit hatte Dolz einen Weg betreten, der von den Geschichtslehrern leider nur zu bald wieder verlassen wurde. Was an kulturgeschichtlichen Mitteilungen geboten wurde, das stand unter einander in ziemlich losem Zusammenhange, und mit den übrigen Stoffen des Geschichtsunterrichts hatte es kaum noch eine Berührung. Die Mitteilungen aus der Kulturgeschichte arteten aus in einen Notizenkram ohne allen geschichtlichen Zusammenhang, sie bildeten zu dem, was aus der politischen Geschichte mitgeteilt ward, nur eine Art Anhang, und endlich fielen sie sogar in vielen Büchern und in vielen Schulen ganz weg.

Ein Büchelchen, das durch die gefällige Art seiner Darstellung eine ganz außerordentliche Verbreitung und den größten Einfluß auf den Geschichtsunterricht in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts gewann, hat vorzugsweise dazu beigetragen, daß Dolz' Bahnen verlassen wurden, und daß das politische Element im Geschichtsunterrichte das Übergewicht über das kulturgeschichtliche erlangte. Dieses Büchelchen führt den Titel: „Merkwürdige Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte. Für den ersten Unterricht in der Geschichte, besonders für Bürger- und Landschulen. Von G. G. Bredow.“ Es erschien 1813 zum erstenmale und hat seitdem eine große Anzahl von Auflagen erlebt.

Wie Dolz' Leitfaden so ward auch mancher andere, namentlich die in Dolz' Bahnen wandelnde „Kleine Weltgeschichte für den ersten Anfang beim Haus- und Schulunterrichte“ von J. A. C. Löhr durch Bredows Büchelchen verdrängt. Das kulturgeschichtliche Material tritt hier schon sehr zurück. Die Darstellung der neueren Zeit bietet gar nichts, was dem oben nach Dolz' Büchern Skizzierten entspräche, und die Dar-

stellung des Mittelalters schließt mit einigen Paragraphen über Entdeckungen und Erfindungen, wie sie noch jetzt in den meisten Geschichtsleitfäden zu finden sind. Nur der Anfang der alten Geschichte wandelt sichtlich auf den von Schlözer vorgezeichneten Pfaden; die ersten Paragraphen führen folgende Überschriften: „Was lernt man aus der Geschichte? Bildung der Gestalt unseres festen Landes. Schöpfung der Gewächse, Tiere und Menschen. Lebensweise der ersten Menschen und erste Erfindungen. Erfindung des Ackerbaues und der dazu nötigen Werkzeuge. Erfindung der Mühlen, des Brotbackens und künstlicher Getränke. Erste Mittel, Feuer zu erhalten, zu kochen, Metalle zu bearbeiten, Häuser zu bauen. Bildung der verschiedenen Sprachen auf der Erde; Zerstreuung der Menschen. Bildung der Staaten. Ungewißheit der ältesten Geschichte."

Es hat lange gedauert, bis man wieder ernstlich bestrebt war, dem kulturgeschichtlichen Elemente im Geschichtsunterrichte der Volksschule wieder zu größerem Ansehen und zu größerer Berücksichtigung zu verhelfen. Einer der energischsten Versuche war der von Kirchmann, welcher in seiner Schrift: „Geschichte der Arbeit und Kultur, dargestellt als Lehrgegenstand für Schulen" (1855) bestrebt war, die Kulturgeschichte als eine von der politischen Geschichte abgesonderte Disziplin selbständig im Lehrplane der Volksschule auftreten zu lassen.

Wenn Kirchmann beklagt, daß man in den Schulen nicht die Geschichte lehre, „welche den stillen und friedlichen Lebenskreis durch Arbeit und Ringen der geistigen Kräfte der Menschen bereitet hat, sondern die Geschichte des entfesselten Ehrgeizes und der blutigen Thaten, welche Staaten zerstört und gegründet, Völker zertreten und gefesselt haben", so kann man ihm schon beistimmen. Aber wenig Beistimmung wird er finden können, wenn er als seine Überzeugung ausspricht, „daß das Lebensbedürfnis von dem allgemeinen Schulunterrichte die Geschichte als zwei Unterrichtsgegenstände geschieden verlangt, nämlich als Völker- und Staatengeschichte und als Geschichte der Arbeit und Kultur", für welche letztere sein Buch das Material liefern soll.

Ehe wir zu der Entscheidung der Frage übergehen, welche Stellung politische Geschichte und Kulturgeschichte zu einander einnehmen sollen, mag es ratsam erscheinen, den Inhalt des Kirchmannschen Buches hier etwas ausführlicher zu skizzieren.

Das gesamte Material ist in fünf Hauptabschnitte verteilt. Im ersten derselben werden unter der Überschrift: „Erfindung und Vervollkommnung der Mittel zur Befriedigung der dringendsten Lebensbedürfnisse" abgehandelt: Nahrungsstoffe, Getränke, Gewürze, Feuer, Gefäße, Löffel, Messer, Gabeln, Gebäude, Fenster und Glas, Öfen und Schornsteine, Bearbeitung der Schafwolle, des Flachses, der Baumwolle und Seide, Formen der Kleidung, Kopf- und Fußbekleidung, Bergbau, Metallwerkzeuge, Waffen, Handel und Münzen.

Der zweite Abschnitt: „Der Mensch in zunehmeuder Erkenntnis und Beherrschung von Raum und Zeit" behandelt: Fortbewegung durch Tierkräfte, Straßen und Posten, Fortbewegung durch Elementarkräfte, Schiffahrt, Zeitmaße, Uhren und Kalender.

Während dann im dritten Abschnitte unter der Überschrift: „Kunstbestrebungen und Kunstleistungen" Gesang und Musik, Plastik, Malerei, Dichtkunst und Schauspiel besprochen werden, folgen im vierten „Wissenschaftliche Bestrebungen und Leistungen": Schreiben und Buchstabenschrift, Schreibmaterialien, Buchdruckerkunst und Steindruck, Entwickelung der Wissenschaften (Geschichte, Geographie, Astronomie, Optik, Chemie u. s. w. werden hier einzeln abgehandelt).

Zum Schluß werden Spiele, Tabaksgebrauch, Seife, Spiegel; gemeinnützige Anstalten und Vereine geschichtlich betrachtet.

Betrachten wir nun weiter den Inhalt einzelner Kapitel, so führt uns das sofort auf den Hauptmangel, der dem Kirchmannschen Vorschlage anhaftet. Aus dem Hauptabschnitte „Kunstleistungen und Kunstbestrebungen der Menschen" wählen wir das Kapitel „Gesang und Musik". Vom Gesang erfahren die Schüler da, daß die Tiere die ersten Lehrmeister des Menschen im Gesange waren, und daß dieser ein natürlicher Ausdruck von Vorgängen in der menschlichen Seele ist; der übrige Inhalt des Kapitels handelt zumeist von musikalischen Instrumenten. Wir erfahren von Jubals Erfindung, von der Lyra der Griechen, von Orgeln, Klarinetten u. s. w., von rhythmischem und mehrstimmigem Kirchengesang, von Erfindung der Notenschrift, vom Aufkommen der Oper u. s. w.

Nun sind wir freilich der Meinung, daß es einem Schüler nicht gerade etwas schaden wird, wenn er hört, daß das Pedal an der Orgel im Jahre 1740 von einem Deutschen, Bernhard in Venedig, erfunden sei, die Windlade dagegen 1650 durch den Sachsen Färner, daß im Jahre 1600 der Italiener Arianus das Fagott, und

1690 der Deutsche Christoph Denner die Klarinette erfunden habe, wenn ihm gesagt wird, daß Händel, Gluck, Haydn, Mozart u. a. große Musiker und Tonsetzer gewesen sind u. s. w., aber wir sehen auch nicht ein, was es ihnen für Nutzen bringen soll. An den Namen der betreffenden Tonsetzer haben doch die Schüler blutwenig, die Namen der Erfinder musikalischer Instrumente und die betreffen- Jahreszahlen werden doch höchstens gelernt werden, um wieder vergessen zu werden, und von einem Einblick in historische Entwickelung ist bei solchem Notizenkram gar keine Rede.

Uns will es vielmehr scheinen, als ob in einer deutschen Volksschule von ganz anderem die Rede sein müßte, wenn es sich darum handelt, die Schüler einsehen zu lehren, welchen Einfluß Gesang und Musik auf die Kulturentwickelung des deutschen Volkes gehabt haben.

Der fahrende Sänger, der im Mittelalter von Burg zu Burg zieht und zur Rotte oder Fiedel die Lieder von Siegfried und Kriemhild singt, der in seinem Spruche Rom und die Pfaffen geißelt, wie es wenig andere Leute seines Zeitalters thun, der während des Winters auf einer Burg Herberge erhält, um des Ritters Tochter in Gesang und Musik zu unterrichten, der der Burgherrin die Lieder, die ihr besonders gefallen, in ein besonderes Buch einschreibt oder sie wenigstens dem Kapellan vorsingt, der in der Burg oft der einzige des Schreibens Kundige ist; oder: der wandernde Spielmann, der unter der Linde mitten im Dorfe Lieder singt, wie sie die Dorfbewohner gern hören, Lieder, die von allerlei lustigen Schwänken handeln, oder in denen den Leuten Kunde wird von wichtigen Zeitereignissen, wie man sie heutzutage aus Zeitungen erfährt, der Spielmann, der dann seine lustigen Weisen zum Tanze aufspielt, bei dem jung und alt mitsingt; die ehrenwerten Meistersänger, die am Sonntag Nachmittag vor großer Zuhörerschaft ihre gereimten biblischen Historien und abends beim Becher lustige Lieder und Schwänke sangen; die Handwerksburschen, die ihre Wander- und Abschiedslieder auf der Straße und in der Herberge erklingen ließen, denen man zu den Zeiten der Reformation wohl andächtig lauschte, wenn sie aus ferner Gegend ein neues evangelisches Lied mitgebracht hatten; die Kinder, die in ihren Spielliedchen noch heute, wenn auch unbewußt, die letzten Reste germanischen Heidentums pflegen — das alles und vieles andere noch, meinen wir, wären Bilder, deren lebensvolle Ausmalung der Unterricht in deutscher Kulturgeschichte nicht unterlassen sollte.

Oder, um ein anderes Beispiel zu wählen, was soll es unsern Schülern nützen, wenn ihnen (vgl. Kirchmann, S. 216) als Verfasser deutscher Grammatiken und Wörterbücher Gottsched, Adelung, Herling, Heinsius, Heyse, Campe, Grimm, Schmitthenner und Becker genannt werden? Sollte es sie nicht ungleich mehr interessieren und für ihre geistige und gemütliche Ausbildung förderlicher sein, wenn ihnen gezeigt würde, wie im Laufe der Zeit deutsche Worte ihren Sinn und Begriff geändert haben, wie solche Änderungen durchaus im Einklange stehen mit der ganzen geschichtlichen Entwickelung des Volkslebens, wie die Volksanschauungen nach und nach andere geworden sind und somit jene Veränderungen in der Wortbedeutung bedingten? In manchem deutschen Worte liegt ein ganzes Stück deutscher Kulturgeschichte verkörpert vor. Wörter wie: fromm, Elend, Tugend u. a. lassen in die geschichtliche Entwickelung des deutschen Volksgeistes und Volksgemütes tiefere Blicke thun, als Dutzende von Erfindungen, wie Kirchmann sie aufzählt.

Wir könnten in dem Kirchmannschen Buche jede beliebige Seite aufschlagen und an sie Betrachtungen knüpfen, wie die soeben mitgeteilten. Welches würde aber der leitende Gedanke sein, der durch alle diese Betrachtungen sich zöge? Kein anderer als der: Eine nach irgendwelchem Einteilungsgrunde geordnete Sammlung kulturgeschichtlicher Notizen ist noch keine Kulturgeschichte. Eine Kulturgeschichte muß vor allen Dingen Geschichte sein, ihre einzelnen Kapitel müssen sich mit dem Anfang und Ende geschichtlicher Entwickelungsreihen decken.

Einer solchen Forderung glauben viele Geschichtslehrbücher dadurch gerecht werden zu können, daß sie am Ende der Darstellung irgendeines geschichtlichen Zeitabschnittes Material zusammenstellen, durch welches der Kulturzustand in dem betreffenden Zeitabschnitte beleuchtet werden soll. Man geht also nicht so weit wie Kirchmann, der politische und Kultur-Geschichte wie zwei ganz gesonderte Unterrichtsgegenstände behandelt, läßt aber doch die Mitteilungen aus der politischen Geschichte und die aus der Kulturgeschichte ganz unvermittelt neben einander stehen.

Dazu kommt, daß die kulturgeschichtlichen Einzelheiten, die in solchen Anhangsparagraphen zu den einzelnen Geschichtsabschnitten geboten werden, oft derart sind, daß man beim besten Willen nicht einzusehen vermag, wie die Bekanntschaft mit ihnen geeignet sein soll, geschichtlichen Sinn und geschichtliche Bildung zu fördern. Es

sind oft Einzelheiten aus irgendeinem Gebiete der Kultur, die für die Weiterentwickelung des Volkes und der Menschheit von nur geringem Belang sind, Einzelheiten, die ihren Platz in dem Geschichtslehrbuche wohl nur dem Umstande verdanken, daß sie dem Verfasser zufällig bekannt waren, die mit ganz demselben Erfolge für den Unterricht durch andere, ähnliche Einzelheiten ersetzt werden könnten, die überhaupt für den Erfolg des Unterrichts, für eine Einsicht in die geschichtliche Entwickelung sich wenig förderlich, vielmehr recht oft hinderlich erweisen werden. Über das, was aus dem unendlichen Gebiete der Kulturgeschichte für die Volksschule auszuwählen sei, ist man sich, wie aus einer Vergleichung der zahlreichen Leitfäden und Lehrbücher der Geschichte hervorgeht, noch keineswegs klar, und oft erscheint ein Buch für den Unterricht in Volksschulen um so weniger geeignet, je mehr sein Verfasser bestrebt gewesen ist, dem kulturgeschichtlichen Materiale gebührend Rechnung zu tragen.

Ein paar Beispiele aus der Litteratur mögen das hier Gesagte belegen. In dem in mehreren Auflagen verbreiteten „Leitfaden der Geschichte für Mittelschulen und die Oberstufe der Volksschulen von J. C. N. Backhaus“ (2. Aufl. 1872) finden sich vier Abschnitte, in denen für die angenommenen vier Zeiträume der Geschichte nach Christo das kulturgeschichtliche Material zusammengestellt wird. Es wird da z. B. für die neuere Zeit unter der Überschrift: „Entdeckungen und andere Fortschritte“ Folgendes angeführt: „Letzte Fehmgerichtssitzung in Celle 1568. — Elektrizität von William Gilbert 1590. — Gregorianischer Kalender 1582. — Neuseeland entdeckt 1606. — Bank in Hamburg 1610. — Erste Zeitung (in Frankfurt) 1615. — Kreislauf des Blutes von Harvey in London 1630. — Louisdors 1640. — Neuholland und Neuseeland 1642. — Kartoffeln in Berlin 1651. — Gesetz der Schwere und Entstehung der Farben von Newton 1666. — Geschwindigkeit des Lichts von Olaf Römer 1675. — Preßfreiheit in England 1697. — Waisenhaus in Halle von H. A. Franke 1698. — Akademie der Wissenschaften in Berlin durch Leibnitz 1700. — Aufhebung der Leibeigenschaft in Dänemark 1702. — Herkulanum und Pompeji 1737“ u. s. w.

Welcher Geschichtslehrer möchte sich wohl zutrauen, mit einem Pensum, in welchem alles so bunt durcheinander geht, wie hier, in einer Geschichtsstunde etwas Vernünftiges anfangen zu können.

Was man an Stelle eines so bunt zusammengewürfelten Notizenkrames, wie er hier vorliegt, von einem ersprießlichen Geschichtsunterrichte etwa erwarten möchten, wäre: ein kurzer Abschnitt über die Fortschritte, welche die Naturwissenschaften machten, als man sich von der mittelalterlichen Methode oder vielmehr Unmethode frei machte, als man die Beantwortung der Frage, ob Öl gefrieren könne, nicht mehr im Aristoteles oder Plinius suchte, sondern als man Öl in Wirklichkeit verschiedenen Frostgraden aussetzte; ferner ein kurzer Abschnitt über die Verhältnisse, in welche die Bauern seit dem sechzehnten Jahrhundert geraten waren, vielleicht in Vergleich mit Verhältnissen, wie sie für das Mittelalter in Neithards Liedern oder im Meier Helmbrecht so anschaulich geschildert werden; ein Abschnitt über die Entwickelung des Schulwesens seit der Reformation u. s. w.

Mit Notizen, wie sie Backhaus in seinen kulturgeschichtlichen Abschnitten bietet, ist es aber auch noch in anderer Beziehung ein mißliches Ding. Ganz abgesehen davon, wie es unsere Schüler in ihrem Verständnis geschichtlicher Entwickelungen fördern soll, wenn sie da u. a. (S. 79) die Notiz finden: „Erster Strohsack des englischen Königs 1234“, ist es um die Richtigkeit solcher Notizen oft ziemlich so schlimm bestellt wie um ihre Wichtigkeit. Wenn es z. B. auf der eben genannten Seite heißt: „Gabeln in Italien 1195, in Deutschland 1500“, so muß die bestimmte Jahrzahl für Italien schon auffallen. Weiter muß auffallen, daß bei dem regen Verkehr, der im Mittelalter zwischen Deutschland und Italien bestand, die Gabeln nicht eher von Italien nach Deutschland gekommen sein sollten. Nun lassen sich aber in der That die Gabeln schon viel früher als in Deutschland gebräuchlich nachweisen. Auf einem Bilde des zwölften Jahrhunderts (der vierten Tafel des „hortus deliciarum“ der Äbtissin Herrad von Landsberg im Kloster Hohenburg im Elsaß, gest. 1195) sieht man für vier Personen zwei Messer und zwei Gabeln auf einem Tische liegen. Das Todesjahr der Äbtissin stimmt auffallend mit dem von Backhaus angegebenen Jahre des Gebrauchs der Gabeln in Italien. Sollte in der betreffenden Quelle der Gebrauch der Gabeln etwa ebenfalls nach Herrads Bilde bestimmt sein, und bezüglich Italiens nur ein Irrtum vorliegen?

Oder ein anderes Beispiel, um zu zeigen, wie mißlich es um die Zuverlässigkeit mancher Angaben über kulturgeschichtliche Einzel-

heiten steht. Backhaus führt Glasspiegel unter der Jahreszahl 1285 auf. Doch findet sich bereits in des Strickers „Karl“, einem Gedichte aus der ersten Hälfte des dreizehnten Jahrhunderts, der Vers: „lûter als ein spiegelglas was er vor aller untât“. Ja, im dreizehnten Jahrhunderte war sogar die Anwendung des Glases zu Spiegeln die gewöhnlichere, viel gewöhnlicher als die zu Fensterscheiben, so daß im Mittelhochdeutsch des dreizehnten Jahrhunderts das Wort glas sehr oft für den engeren Begriff eines Spiegels steht; und Wackernagel führt an, daß sich schon bei Schriftstellern, die ganz oder überwiegend noch ins zwölfte Jahrhundert fallen, deutliche Belege für den Gebrauch gläserner Spiegel finden.

Es kann nicht die Aufgabe der Volksschule sein, derartige Kleinigkeiten ausführlich zu erörtern; aber auch wenn eine ganz sichere Jahreszahl für irgendeinen Fortschritt auf einem Kulturgebiete angegeben werden könnte, würde mit der betreffenden Mitteilung außerordentlich wenig erreicht sein. Eine Mitteilung und Einprägung einer Reihe derartiger Notizen würde für die geschichtliche Bildung des Schülers nicht mehr Nutzen haben, als das oft genug verurteilte Auswendiglernen einer Geschichtstabelle, in welcher politische Thatsachen mit den entsprechenden Jahreszahlen aneinander gereiht sind. Ja, im letzteren Falle möchte der Schüler oft noch viel eher imstande sein, sich über den Zusammenhang des Einzelnen ein Urteil zu bilden, als da, wo oft die den allerverschiedensten Gebieten angehörenden Thatsachen lediglich durch die Aufeinanderfolge der Jahrzahlen in eine bestimmte Reihenfolge gebracht werden.

Betrachten wir noch einen kulturgeschichtlichen Belehrungen gewidmeten Abschnitt aus einem neueren Geschichtslehrbuche. In dem „Leitfaden für den Geschichtsunterricht in der Volksschule“ von Dr. Wilhelm Fricke (1872) wird besonderes Gewicht auch auf die Kulturgeschichte gelegt. Dem Kulturleben zur Zeit der Hohenstaufen wird z. B. ein acht Seiten langer Abschnitt gewidmet, dessen Inhalt wir hier kurz durch Stichworte andeuten wollen.

Materielles Leben: Burg, Dorf, Stadt, steinerne Wohnhäuser, Baustil, Glasfenster, Öfen, Lampen, Wachskerzen, Straßenpflaster, Heerstraßen, Hemden, Strümpfe, Tischtücher, Gabeln, Löffel, Handwerker, Innungen, Kaufleute, Gilden, Münzen, Wechselbriefe, Herbergen.

Ideelles Leben: Trinkgelage, Turniere, Tanz, Jagd. Poesie, Übersetzungen aus dem Französischen, Nibelungen, Gudrun, Minnelieder. Nieder- und Oberdeutsch. Reinecke Fuchs. Kloster- und Domschulen. Schreibschulen, lateinische Schulen. Aberglauben, Drachen, Zauberringe, Tarnkappen, blutende Hostien, lebenverzehrende Wachsbilder. Sittliche Bildung.

Der Staat: Entstehung der Fürstenmacht. Geistliche Macht. Emporkommen der Städte. Rechtspflege, Fehmgericht, Faustrecht, Geistliche Regierung, Papstgewalt, Mönchsorden, Ritterorden. Kultus, Prozessionen, Reliquien, Verfall der Klosterzucht. Arnold von Brescia. Stände.

Erfindungen: Windmühlen, Wassermühlen, gläserne Spiegel, Turmuhren, Leinenpapier.

Welch' eine Unmasse von Stoff auf diesen acht Seiten! Wie viel Zeit würde wohl dazu gehören, das alles in lebensvollen, anschaulichen Bildern dem geistigen Auge der Kinder vorzuführen! Und wenn dies gelungen wäre, welchen Vorteil würden die Kinder davon haben? Würden nicht zwei Bilder des Hohenstaufenzeitalters ziemlich unvermittelt in der Seele der Schüler neben einander bestehen? Das eine, wo in groben Holzschnittumrissen Fürsten und Völker dargestellt wären, wie sie Krieg führen, Verträge schließen &c., alles aber ohne liebevolle und das Auge des Beschauers anziehende Behandlung des Details, ohne malerische Wirkung; und daneben das andere, aus lauter kleinsten Mosaikstückchen zusammengesetzt und ein Bild des Kulturlebens darstellen sollend, überall aber voll Fugen und Lücken, so daß es auch hier zu einer echten malerischen Gesamtwirkung nicht kommen könnte.

Mögen die Verfasser geschichtlicher Lehrbücher politische und Kultur-Geschichte als zwei ganz getrennte Unterrichtsfächer auffassen, wie Kirchmann, mögen sie der Darstellung der politischen Ereignisse während eines bestimmten Zeitabschnittes sofort eine Darstellung des Kulturlebens in demselben Zeitabschnitte folgen lassen, wie Backhaus und Fricke — weder die einen noch die anderen sind zu einer richtigen Auffassung der Kulturgeschichte hindurchgedrungen, weder die einen noch die anderen haben erkannt, daß zwischen der Geschichte eines Volkes und der Kulturgeschichte desselben eigentlich gar kein Unterschied besteht, daß die Geschichte eines Volkes das gesamte Volksleben umfassen muß, das politische, materielle, geistige &c., daß alle Seiten des Volkslebens unter ein-

ander im engsten Zusammenhange stehen, eine die andere bedingt, sie fördert oder hemmt, daß Erscheinungen auf dem einen Gebiete solche auf einem andern zur Voraussetzung oder zur Folge haben.

II.

Von solcher Erkenntnis sind aber nicht nur die Geschichtslehrbücher für Schulen, sondern auch die Geschichtsschreiber oft noch ziemlich weit entfernt. Es klingt fast wie eine Rechtfertigung der soeben charakterisierten Geschichtslehrbücher, wenn Kriegk in der Vorrede zu seiner „Geschichte von Frankfurt am Main" (1871) schreibt: „Die Geschichte eines größeren oder kleineren Teiles der Menschheit ist ihrem Stoffe nach ein fortlaufender Strom von Ereignissen, oder, um ohne Bild zu sprechen, ein ununterbrochenes, aus Ursachen und Wirkungen zusammengesetztes Ganzes. Ihrem Wesen und Zweck nach aber ist sie die auf der richtig erkannten Verbindung der Begebenheiten beruhende Darstellung einer Gesamtentwickelung, und das Belehrende, Bildende und Veredelnde, welches die wahre Geschichte gewährt, geht hauptsächlich aus der Erkenntnis des inneren Zusammenhanges ihrer Einzelheiten hervor. Diese Erkenntnis wird erschwert durch das schildernde Verweilen bei dem rein Zuständlichen oder durch die den Gang der Ereignisse unterbrechenden Darstellungen von bloßen Verhältnissen, Zuständen und Sitten. Solche Schilderungen müssen deshalb für sich allein gemacht und vorgelegt werden, nämlich entweder in besonderen Schriften oder an denjenigen Stellen historischer Berichte, welche wirkliche Halte- oder Wendepunkte im Gange der Ereignisse bilden."

Mit Recht bemerkt gegen diese Ausführungen ein Rezensent des betreffenden Buches in der „Zeitschrift für deutsche Kulturgeschichte" (Neue Folge, Bd. I, S. 445): „Es kommt bei der Geschichtschreibung immer auf das besondere Ziel an, das man sich setzt. Es kann einfach der Gang der Ereignisse erzählt werden, es können anderseits ausführlich die Zustände zur Darstellung kommen, die den ersteren ihre Entstehung verdanken. Man kann mehr Nachdruck auf die äußeren Begebenheiten legen oder eingehend den Boden, die Verhältnisse, die inneren Faktoren schildern, die ihnen den Anstoß, ihre Entfaltung und schließliche Gestalt verliehen. Im Individuum wie im ganzen Volke entwickelt sich eine Fähigkeit und ihre Bethätigung niemals völlig unabhängig von aller übrigen Begabung; um daher in richtiger Würdigung auch das Einzelne ab-

zuwägen, bedarf es der Berücksichtigung auch des Ganzen. Es ist selbstverständlich, daß die Entwickelung eines Volkes oder eines Bruchteiles desselben in einer bestimmten Richtung zu echt historischer Darstellung gelangen kann; Litteratur-, Kunst-, Religions-, Rechtsgeschichte, Fach- und Spezialgeschichten, selbst Biographieen vertreten solche Richtungen. Aber die allgemeine Geschichte steht auf dem breiten Boden der Gesamtentwickelung, hier ist es die Aufgabe, dem zusammenhängenden Flusse der Begebenheiten nachzugehen, Ursache und Wirkung in das richtige Verhältnis zu setzen, aus dem Werden das Gewordene, die Zustände, hervorzuheben und die Bedingungen ihres Entstehens, die Wurzeln ihres Bestandes und die Gründe ihres Verganges klar und verständlich darzulegen. Es ist die Aufgabe, die Faktoren dieser Gesamtentwickelung richtig zu erfassen, das Maß ihrer Wirkung nach Verhältnis zur Geltung zu bringen und in ihrer Schilderung dem Ziele gemäß das Zuviel und Zuwenig, auch mit Berücksichtigung der Ebenmäßigkeit der Form, nach Möglichkeit zu vermeiden. Nicht immer hat der Historiker alles mitzuteilen, was er weiß. Die Aufgabe, der Zweck bedingt das Maß des Mitzuteilenden; aber innerhalb dieser Schranke ist alles zu berücksichtigen, was zur klaren Einsicht in den Zusammenhang von Ursache und Wirkung von wesentlicher Bedeutung ist."

Was hier von der Geschichtschreibung gesagt ist, gilt ganz ebenso von dem Geschichtsunterrichte, denn der Lehrer der Geschichte hat dieselbe Aufgabe wie der Geschichtschreiber. Und wenn dieser je nach seinem besonderen Zwecke einmal möglichst großer Ausführlichkeit sich befleißigt, ein andermal nur die Hälfte dessen sagt, was er weiß, so ist bei dem Geschichtslehrer ganz dasselbe der Fall. Auch bei ihm fordert der besondere Zweck besondere Abweichungen; das Ausmaß des Stoffes und die Art der Behandlung sind andere für das Gymnasium, andere für die Volksschule.

Ehe wir aber weiterschreiten zur Beantwortung der Frage, wie viel von der deutschen Kulturgeschichte in den Volksschulunterricht aufzunehmen und wie es dem übrigen Unterrichte einzugliedern sei, mögen noch die Ansichten einiger neueren Forscher über Begriff und Inhalt der Kulturgeschichte im allgemeinen und über ihre Abgrenzung gegen das Gebiet der politischen Geschichte vernommen werden.

Johannes Falke hat über Aufgabe und Inhalt der Kulturgeschichte einen Aufsatz veröffentlicht in der „Zeitschrift für

Kulturgeschichte" (Bd. I, S. 5—30). Der Hauptinhalt desselben läßt sich kurz in Folgendem zusammenfassen.

Das physische Leben eines Volkes kann in seiner Kulturgeschichte nur so weit Berücksichtigung finden, als es unter dem Einflusse des geistigen Lebens steht und diesem als stützende Grundlage dient. Das materielle Wohl des Volkes zu fördern, bedarf es der geistigen Beherrschung physischer Kräfte sowohl bei der Gewinnung, als auch bei der Verarbeitung und Nutzbarmachung der Naturprodukte. Das führt auf das Gewerbsleben, welches wiederum den Handel zu seiner Folge hat. Zum Schutze alles dessen aber bedarf das Volk einer Wehrverfassung, durch die wiederum physische Kräfte unter geistiger Herrschaft dem materiellen Wohle des Volkes dienstbar gemacht werden.

Sein ethisches Leben lebt ein Volk aus in Vereinigungen, zu denen sich seine einzelnen Glieder zusammenschließen. Die erste und einfachste dieser Vereinigungen ist die Familie, weitere Kreise umschließt die Gemeinde, noch weitere der Staat. Diese drei Vereinigungen haben zum Zweck die Verwirklichung des Rechtes und der Freiheit der Einzelnen und des Ganzen im gegenseitigen Verhältnisse.

Andere Vereinigungen einzelner Glieder des Volkes haben beschränktere Grundlagen und speziellere Zwecke. Stände und Genossenschaften werden durch die gleichartigen Lebensverhältnisse ihrer einzelnen Glieder zu einem Ganzen verbunden, daneben bestehen Vereine, in denen durch gleiches Streben und gleiche Ziele einzelne Volksglieder aus den verschiedensten Lebensverhältnissen zu einem Ganzen verbunden werden.

Der Bildung der Kräfte, die in den vorerwähnten Lebensverhältnissen und Vereinigungen zur Erscheinung und Bethätigung gelangen, dient neben den bildenden Einflüssen der Familie und anderer Kreise das Institut der Schule, die in all ihren verschiedenen Gestalten die Aufgabe hat, den Einzelnen für die Durchführung gemeinsamer Interessen, und zwar nicht nur der eines einzelnen Volkes, sondern der der ganzen Menschheit heranzubilden.

An die Schule schließen sich mancherlei andere Bildungsmittel, welche die Fortführung der Lösung jener schon der Schule zufallenden Aufgabe übernehmen; die Weiterbildung in religiöser Beziehung fällt zumeist der Kirche zu.

Mit der Darstellung der Organe des Erhaltungs-, des Gesellschafts- und des Bildungstriebes ist aber weder die Summe der Kräfte eines Volkes, noch der ganze Inhalt der Kulturgeschichte desselben erschöpft. Alle jene Organe finden nicht die letzte Zweckbestimmung in sich selbst, sondern im Leben des Ganzen. Ohne ein stetes thatsächliches Eingreifen in dieses Leben erscheinen sie als inhaltlose, erstarrte Formen.

Es giebt auch noch Volkskräfte, die, obwohl sie allen jenen Organen mit steigender Entwickelung dienen und zu ihrem lebenskräftigen Bestehen unentbehrlich sind, dennoch ihren höchsten und eigentlichsten Zweck außerhalb des Zusammengreifens jener Organe finden. Es sind dies die Sprache, die Wissenschaft und die Kunst, als die Organe des rein geistigen Lebens des Volkes. Die Sprache auf der höchsten Stufe ihrer Bildung und Freiheit ist der sinnlich wahrnehmbar gewordene Geist des Volkes, der Gesamtausdruck seines geistigen Lebens. Sie führt unmittelbar in den tiefsten Schacht des Volksgeistes und Volksgemütes. Daneben kommt der Volksgeist am treffendsten zum Ausdruck in der Art und Weise, wie ein Volk die Wissenschaft pflegt, während die von einem Volke ausgehende Art der Kunstübung die tiefsten Blicke in das Volksgemüt verstattet.

Auch Sprache, Wissenschaft und Kunst eines Volkes können demnach nicht außer Betracht bleiben, wenn die Kulturgeschichte des Volkes zur Darstellung gelangen soll.

Eine ähnliche Inhaltsbestimmung des Begriffes „Kulturgeschichte“, mit welcher zugleich eine Abgrenzung gegen den Begriff der politischen Geschichte verbunden ist, bietet Gebhardt in seinem Aufsatze: „Politische und Kulturgeschichte“ (Zeitschrift für allgemeine Geschichte, Jahrg. 1886, S. 873 ff.). Es heißt da u. a.: „Politische Geschichte ist Staaten- oder Staatsgeschichte. Ihren Inhalt bilden allezeit diejenigen Ereignisse oder Handlungen, die sich auf die staatliche Gemeinsamkeit beziehen, entweder in ihrer inneren Entwickelung oder in ihren Verhältnissen nach außen. Mit dieser Definition werfen wir alsbald den Begriff „diplomatische“ Geschichte über Bord; sie ist bloß die eine Seite der politischen Geschichte, die andere bildet die Entwickelung der inneren Verhältnisse eines Staates. Es wird keiner leugnen, daß die Neugestaltung des Verwaltungsorganismus in Frankreich durch Richelieu ebenso zur politischen Geschichte des Staates gehöre, wie seine Bekämpfung

des Hauses Habsburg, daß die Stein-Hardenbergschen Reformen ebenso ihren Platz in der politischen Geschichtsdarstellung finden müssen, wie die späteren Allianzverhandlungen mit Rußland. Wie weit sich die Aufgaben eines Staates erstrecken, brauchen wir hier nicht zu erörtern; es genügt, darauf hinzuweisen, daß seine Ziele nach außen und innen sich richten müssen und daß alles, was zur Erreichung dieser Ziele geschieht oder auch negativ hemmend eingreift, in die politische Geschichte hinein gehört.

Aber der Mensch hat nicht bloß ein staatliches Sein, sondern lebt in der Gesellschaft, in der Familie, als Individuum; er ist nicht bloß Mitglied einer politischen Genossenschaft, sondern auch Glied einer religiösen Gemeinschaft, einer Berufsklasse, und die Entwickelung aller dieser und vieler anderer Richtungen der menschlichen Existenz will die Kulturgeschichte in ihre Kreise ziehen.

Es herrscht allerdings über keinen Begriff so viel Unklarheit, und es wird mit keinem Worte so viel Mißbrauch getrieben, als mit dem Worte ‚Kulturgeschichte'. Was sich nirgends in ein bestimmtes Schema einreihen läßt, wird gewöhnlich unter jene Rubrik geschoben, und die sogen. Kulturgeschichten bieten ein Sammelsurium von allem und noch einigem andern ohne System und Ordnung. Diese Unklarheit hat auch bis jetzt am meisten beigetragen, daß die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Bearbeitung überhaupt bestritten wurde, um so mehr, als die Praxis noch kein Werk gereift hat, das zur Widerlegung der Gegner geeignet wäre. Der Hauptfehler liegt darin, daß der Begriff „Kultur" in seiner Ausdehnung sehr schwer zu begrenzen und zu bestimmen ist, und daß niemals ein organischer Aufbau der Kulturgeschichte versucht worden ist. „Kultur" durch ein deckendes deutsches Wort wiederzugeben, ist nicht möglich. Ausdrücke wie „Gesittung" bezeichnen zwar den Grundzug der ganzen Sache, lassen aber nicht die Richtungen erkennen, in denen sich die Gesittung ausspricht. Man hat sich mit Wendungen, wie Sittengeschichte, Leben und Sitten eines Volkes u. dgl. zu helfen gesucht, Auskunftsmittel, die nirgends einen vollen Ersatz bieten.

Kulturgeschichte ist im weitesten Sinne Geschichte des Menschen; das Individuum muß die Basis sein, von der sie ausgeht und stufenweise fortschreitet. Dies hat sie zuerst auf seinem Lebenswege, von der Wiege bis zum Grabe zu geleiten, in seinem äußeren Dasein (Kleidung, Nahrung, Erwerb u. s. w.), und seiner inneren

Entwickelung (geistiges Werden, Unterricht und Ausbildung u. s. w.). Die konzentrischen Kreise, in denen dieses Fortschreiten vor sich geht, sind schon angedeutet: die individuellen Existenzen verknüpfen sich in der Familie, in der Gesellschaft, im Staat, in der Menschheit als Gesamtheit. Die Stellung in der Familie ist zuerst die des Kindes zu den Eltern und Geschwistern, dann die des Gatten oder der Gattin, die des Vaters oder der Mutter; die Gesellschaft schließt im engeren Sinne den Verkehr, im weiteren Sinne soziale, kommunale, kirchliche Verbände ein; noch mannigfacher sind die Beziehungen des Einzelnen zum Staate, und die Spitze der ganzen Pyramide bildet sein Verhältnis zur Menschheit, hinaus über alle Schranken, die sonst das tägliche Leben umgrenzen."

Wenn Gebhardt in dem angeführten Aufsatze schließlich zu dem Ergebnisse gelangt, daß es im Interesse der Menschheit wünschenswert sei, politische und Kultur-Geschichtschreibung neben einander hergehen zu lassen, daß aber der Wert der Kulturgeschichte höher anzuschlagen sei als der der politischen, so hat der Herausgeber der „Zeitschrift für allgemeine Geschichte", Prof. v. Zwiedineck, gewiß recht, wenn er in einer dem Aufsatze beigefügten Nachschrift dagegen geltend macht, daß, wie allseitig anerkannt werde, die Kulturgeschichte ohne eine gewisse politische Grundlage gar nicht denkbar sei, sowie daß es sehr bedauerlich sein würde, wenn die Vertreter der politischen Geschichtschreibung noch länger, wie es so viele ihrer Vorgänger gethan, auf der Einseitigkeit beharren wollten, politische und Kultur-Geschichte streng auseinander zu halten. Er schreibt u. a.: „Es giebt eine Richtung der Geschichtschreibung, welche mit Vorbedacht auf dieser Einseitigkeit beharrt und darin eine weise Selbstbeschränkung erblickt, und wir sind weit davon entfernt, der selbständigen Behandlung der politischen Ereignisse und der Untersuchung ihres Zusammenhanges die Berechtigung absprechen zu wollen, so wenig als man die Nützlichkeit und Notwendigkeit einer in sich abgeschlossenen Litteratur- oder Kunstgeschichte, einer Geschichte des Kriegs- oder Heerwesens, des Münzwesens, der Rechtsverhältnisse kleinerer oder größerer Volksgruppen wird bestreiten wollen. Die Menschheit wird es sich aber niemals nehmen lassen, nach einer Darstellung des Geschehenen zu verlangen, in welcher der innere Zusammenhang aller menschlichen Thätigkeit aufzudecken versucht wird."

An anderer Stelle schreibt v. Zwiedineck: „Gerade die Staats-

historie kann von dem, was man Kulturgeschichte zu nennen gewöhnt ist, gar nicht getrennt werden, wenn sie ihr Ziel unverrückt vor Augen behält. Die Entwickelnng des Staates ist von der Entwickelung des Individuums und der Familie bedingt, der Einzelne wirkt auf die Gesamtheit ein, und diese wieder bestimmt und begrenzt die Thätigkeit des Einzelnen. Die Staatshistorie muß stets das Gesamtleben des Staates vor Augen haben, sie darf keine Erscheinung der materiellen und geistigen Kultur übersehen, welche auf die Form oder den Inhalt dieses Gesamtlebens Einfluß genommen hat . . . Sich darüber Klarheit zu verschaffen, in welcher Verschlingung Politik, Verkehr, Handel, Kunst, Litteratur, Philosophie ꝛc. sich zu allen Zeiten bewegen, ist die Hauptaufgabe der Geschichte im weitesten Sinne. Erkennt sie dieselbe nicht, so dient sie auch der Wahrheit nicht. Ein Zeitbild, auf welchem sich nur Staatsmänner und Offiziere bewegen, ist unvollständig und wirkt geradezu irreführend, wenn es den Anspruch erhebt, alles aufgenommen zu haben, was der Aufnahme wert gewesen sei.“

Zu weiterer Klarstellung dessen, was man als Inhalt der Kulturgeschichte zu betrachten hat, und zur Feststellung der Grenzen zwischen Kulturgeschichte und anderen Zweigen der Geschichtswissenschaft bedarf es noch eines Hinweises auf den großen Irrtum, in welchem sich der befinden würde, welcher meinen wollte, eine deutsche Kulturgeschichte bestände eigentlich aus einer Geschichte der deutschen Landwirtschaft, des deutschen Handels und Gewerbes, der Erziehung und des Unterrichts, aus einer Geschichte aller einzelnen Wissenschaften und ihrer Pflege in Deutschland, einer Geschichte der deutschen Sprache u. s. w. Nichts könnte irriger sein, als eine solche Vorstellung.

Die Geschichten der Landwirtschaft, der Gewerbe, des Handels, einer Sprache, einer Wissenschaft, einer Kunst ꝛc. beruhen auf einer ganz andern Grundlage und sind von ganz anderen Gesichtspunkten aus zu betrachten, als die Kulturgeschichte eines Volkes, die freilich Landwirtschaft, Gewerbe, Handel, Sprache, Wissenschaft, Kunst ꝛc. des betreffenden Volkes auch mit in den Kreis ihrer Betrachtungen zu ziehen hat.

Jene können nicht lediglich als Zweige der Kulturgeschichte betrachtet werden, sie haben ihr relativ selbständiges Leben, ohne Berücksichtigung der Anregungen, die sie aus dem Volksleben erhalten, und der Einflüsse, die sie auf dieses ausüben. Diese An-

regungen und Einflüsse aber sind bei der kulturgeschichtlichen Betrachtung die Hauptsache und neben ihnen müssen die in den historisch betrachteten Lebensverhältnissen, Wissenschaften u. dgl. selbst begründeten Momente zurücktreten.

Die Geschichte der deutschen Sprache z. B. kann kulturgeschichtlich betrachtet werden. Wie sie in dem Volksleben wurzelt, durch dieses um- und fortgebildet worden ist und dann wiederum auf dasselbe eine rückwirkende Kraft ausgeübt hat, das darzustellen wird die wesentlichste Aufgabe einer solchen geschichtlichen Betrachtung sein. Der Einfluß der lutherischen Bibelübersetzung auf das gesamte Volksleben von Jahrhunderten, die Sprachmengerei des siebzehnten Jahrhunderts, die durch die französischen Kriege namentlich in den niederen Volksschichten eingeführten Fremdwörter und ähnliches müßten da erörtert werden. Diesem allen kann nun zwar auch eine Geschichte der deutschen Sprache als selbständige Wissenschaft nicht aus dem Wege gehen, doch hat eine solche bei der Betrachtung der Sprache auszugehen von den Gesetzen der Sprache. Diese sind für sie maßgebend und den Gang der Untersuchung bestimmend. Die bei dem Übergange vom Mittelhochdeutschen zum Neuhochdeutschen eintretenden Vokaländerungen, die dabei weiter fortschreitende Abschleifung voller Endungen können und sollen in einer Kulturgeschichte des deutschen Volkes berücksichtigt werden, sie treten hier auf als konkrete Beispiele, und die Kulturgeschichte hat die Aufgabe, auch im Kleinsten noch konkret zu sein. In einer Geschichte der deutschen Sprache als selbständiger Wissenschaft sind die genannten Erscheinungen von viel größerer Bedeutung, sie sind epochebildend, und ihre nach und nach erfolgende Erkennung und Beurteilung vonseiten der Sprachgelehrten ist für die Geschichte der deutschen Sprachwissenschaft ungleich wichtiger als für die deutsche Kulturgeschichte.

Ähnlich wie bei der Sprache ist dieses Verhältnis bei allen anderen Zweigen der Kulturgeschichte. Von der Landwirtschaft z. B. sagt Falke in dem oben angeführten Aufsatze: „Die Landwirtschaft mit ihren verschiedenen Abzweigungen hat ihre Geschichte und ihre theoretische Wissenschaft und ist dennoch ein wesentlicher Teil der Kulturgeschichte. Wie ihre erste Entwickelung notwendig aus den ersten Kulturzuständen des Volkes emporschießt, wie die fortschreitende Entfaltung der übrigen Volkskräfte erleichternd und fördernd auf sie einwirkt, wie sie selbst immer größeren Einfluß rückwärts auf die Charakterbildung des Volkes gewinnt, die Bedingung einer

eigentümlichen Sitte, eines besonderen Standes und zu bestimmten Zwecken zusammengeschlossener Verein wird, — das sind kulturgeschichtliche Elemente. Freilich berücksichtigt dieselben Momente auch die Geschichte der Landwirtschaft, doch nur als Ausgangspunkte. Weitergehend untersucht diese, wie sich nach eigenen notwendigen Gesetzen die Landwirtschaft entwickelt, wie sie aus Unkenntnis und Vernachlässigung derselben in ihrer Entwickelung zurückbleibt, durch ihre Befolgung vorwärtsschreitet. Sie vergleicht die Landwirtschaft des einen Volkes mit der eines andern, sucht von dort hierher, von hier dorthin fördernde Beziehungen und benutzt die durch andere Wissenschaften gewonnenen Resultate, Verbesserungen der üblichen Landwirtschaft anzuregen."

Sehr deutlich wird das Verhältnis zwischen Kulturgeschichte und den übrigen historischen Wissenschaften durch Betrachtung dessen, was die Kulturgeschichte rücksichtlich der Kunstbestrebungen und Kunstleistungen eines Volkes zu thun hat.

Die Wissenschaft der Kunst prüft alles, was der künstlerische Genius des Volkes erzeugt, nach den Regeln des Schönen und hält es der Wertschätzung nur würdig, so weit es mit diesen übereinstimmt. Die Kunstgeschichte ist also die Darstellung der allmählichen Entwickelung des Schönen. Jede Entwickelungsstufe des Volkes gilt vor ihrem Urteile nur, soweit sie fähig ist, jene Entwickelung zu erleichtern, und je mehr Opfer sie bringt, dieselbe zu fördern.

Die Kulturgeschichte schildert das Ringen des Volksgeistes, aus sich selbst heraus die Regeln des Schönen zu entdecken, die seiner unendlichen Mannigfaltigkeit die Mittel geben, sich schön darzustellen. Sie zeigt nicht im einzelnen Kunstwerk, was schön in ihm, sondern was trotz der Schönheit oder auch trotz mangelnder Schönheit volkstümlich ist, d. i. was als Ausdruck des Volksbewußtseins auf irgendeiner Stufe seiner Bildung gelten kann. Oft entdeckt sie mit Teilnahme in dem, was die Kunstgeschichte als verfehlt oder gar als lächerlich darstellen muß, das zwar mühevolle, durch die eigene Unbeholfenheit beengte, doch gerade darum achtungswerte Ringen des Volksgeistes.

Umgekehrt preist die Kunstgeschichte die Bemühungen einer Zeit oder eines Mannes um den endlichen Sieg des Schönen als groß und unsterblich, während die Kulturgeschichte an diesem Bemühen als einem vergeblichen vorübergeht, da sie weiß, daß nur die Form

des Schönen wahres Leben gewinnen kann, die ihren Inhalt aus der Tiefe des Volksgeistes zu nehmen fähig ist.

Die Kunstgeschichte sieht in der Kunst eines Volkes die mehr oder minder mangelhafte Verwirklichung des allgemein Schönen, die Kulturgeschichte dagegen findet in ihr die Darstellung des innersten Seelenlebens des Volkes nach den Regeln des Schönen, und wo diese sich mangelhaft zeigen, findet sie jenes oft um so unmittelbarer offenbart.

Das bezüglich einzelner Wissenschaften hier Gesagte verallgemeinernd, ergiebt sich, daß jede Wissenschaft, sofern ihr Objekt ein Glied des organischen Lebens des Volkes ist, auf dieses bestimmend einwirkt und von ihm Bestimmung und Richtung erhält, mit der Kulturgeschichte zusammenfällt, sofern sie jedoch ihr Objekt als ein selbständiges, nach eigenen Gesetzen fortlebendes und fortzubildendes Organ betrachtet, sich von der Kulturgeschichte trennt und ein abgerundetes selbständiges Glied in dem System der übrigen historischen Wissenschaften wird.

III.

Was bis hierher von der Kulturgeschichte als Wissenschaft gesagt worden ist, gilt voll und ganz auch von der Kulturgeschichte als Unterrichtsgegenstand der deutschen Schule.

Wenn die Kulturgeschichte eines Volkes die Summe der Lebensäußerungen des betreffenden Volksgeistes ist, wenn sie ein Bild gewähren soll von der allmählichen Herausbildung dieses Geistes und von den zur äußeren Erscheinung gelangten Gestaltungen, die aus ihm geboren sind, und wenn, wie allgemein anerkannt, ein Verständnis gegenwärtiger Zustände und Ereignisse, sowie ein sich seiner Ziele und Aufgaben bewußtes Einflußnehmen auf die Zukunft und ein richtiges, vorurteilsfreies Abwägen der zur Erreichung solcher Ziele führenden Mittel nur möglich ist auf dem Grunde eines rechten Verständnisses der Vergangenheit, einer historischen Betrachtung des bereits Gewordenen, so muß ein Mensch, der die Gegenwart seines Volkes verstehen und für die Zukunft desselben vernünftige Sorge tragen soll, auch die Vergangenheit desselben in all ihren Erscheinungsformen kennen gelernt haben.

Wer eine solche Forderung erhebt, gehört deshalb noch lange nicht zu jenen „pädagogischen Besserwissern“, über die v. Zwiedineck am oben angeführten Orte die Schale seines Zornes ausgießt, und

von denen er behauptet, daß sie „von der Einführung der Kulturgeschichte als eines Unterrichtsgegenstandes faseln, durch welchen die bis jetzt als notwendiges Bildungsmittel erkannte Weltgeschichte verdrängt werden könnte“.

Und ebenso wenig braucht derjenige, der die Kulturgeschichte als Unterrichtsgegenstand berücksichtigt wissen will, in Unkenntnis darüber zu sein, daß wir im Grunde noch keine Kulturgeschichte besitzen, die den Ansprüchen der Wissenschaft vollkommen genügt. Es wird wohl auch noch lange dauern und wird noch vieler Vorarbeiten bedürfen, bis wir nur wenigstens eine deutsche Kulturgeschichte besitzen, die sich dem wissenschaftlichen Ideale nähert. Aber sollten wir deshalb in der Schule auf den erziehlichen und bildenden Einfluß des von der Wissenschaft bereits erschlossenen kulturgeschichtlichen Materials verzichten, weil noch nicht alle Zeiträume der deutschen Geschichte nach dieser Seite hin mit gleicher Gründlichkeit und mit gleichem Erfolge von der Wissenschaft bearbeitet sind?

Wir wollen weder einen kulturgeschichtlichen Unterricht, der das bisher im Geschichtsunterrichte aus der politischen Geschichte Gebotene verdrängt, noch einen solchen, der sich dem Unterrichte in der politischen Geschichte als ein ganz anders gearteter, auf ihn weder Rücksicht noch Bezug nehmender gegenüberstellt.

Wir halten es mit Dr. A. Scholtze, welcher in seiner Schrift: „Die Kulturgeschichte im historischen Unterrichte“ (S. 8) schreibt: „Wie eine Wahrheit, so kann es streng genommen nur eine Geschichte geben, die in breitem und tiefem Bette dahinflutet, und Kunstgeschichte, Litteraturgeschichte, Kirchengeschichte, Geschichte der Wissenschaften, Handelsgeschichte, und wie die Flüsse und Bächlein alle heißen mögen, in sich aufnimmt. So lange jedoch diese höhere Einheit noch nicht hergestellt ist, was bis jetzt kaum für einzelne Zeiträume gelungen, müssen wir die beiden Richtungen der Staatengeschichte und der Kulturgeschichte noch gelten lassen, aber keine völlig für sich; denn alles Kulturleben verläuft im Staate und häufig unter dessen unmittelbarem Einfluß, sowie auch jede Thatsache der politischen Geschichte in ihren letzten Gründen nur aus Volk und Zeit heraus, wo sie geschehen, erklärbar ist. Wenn schon in der Wissenschaft eine Trennung beider Disziplinen oder beider Behandlungsweisen nicht möglich ist, so noch weniger in der Schule.“

Es würde leicht sein, eine Menge ähnlicher Aussprüche aus den Schriften der Methodiker des Geschichtsunterrichts anzuführen. Hier genüge es, noch auf eine Ausführung Georg Webers hinzuweisen, weil dieselbe zugleich zu weiteren Betrachtungen über die Auswahl des für die Schule geeigneten kulturgeschichtlichen Stoffes Veranlassung giebt. Georg Weber schreibt in der Vorrede zu seinem „Lehrbuch der Weltgeschichte": „Soll der Geschichtsunterricht seine Aufgabe lösen, so muß er möglichst umfassend sein. Er muß Kultur und Litteratur berücksichtigen, muß Religionswesen und Staatsverfassung in sein Bereich ziehen, muß Sitten, Denkweise und Lebenszustände darstellen und würdigen, er muß die Lebensthätigkeit der nach Völkern gesonderten Menschheit in ihrer Totalität auffassen. Nicht als ob ich verlangte, daß diese Seite des geschichtlichen Lebens erschöpfend behandelt werden sollte; solche Forderungen würden eine gänzliche Verkennung des jugendlichen Fassungsvermögens und der Bestimmung einer Lehranstalt beurkunden; ich meine nur, daß man die Geschichte als ein lebendiges Ganze erfasse, daß, wie wenig man auch ins Einzelne eingehen mag, doch jede Äußerung des geistigen und praktischen Nationallebens gewürdigt werde. Ich verlange nur, daß man die Geschichte nicht als Sache des bloßen Gedächtnisses betrachte, sondern als eine wirkende und schaffende Welt, in der sich die Thaten und Bestrebungen, die Meinungen und Denkungsarten vergangener Geschlechter abspiegeln, und wo der Lebende Belehrung und Unterweisung finde für alles, was in der Gegenwart seinen Geist beschäftigt, seine Wißbegierde reizt; daß der geschichtliche Inhalt nicht als ein geschehener, sondern als ein geschehender sich darstelle, an dem sich das Herz erwärme, der Charakter bilde, die Urteilskraft schärfe; denn nur dann, wenn das jugendliche Gemüt das Große und Erhabene der geschichtlichen Thaten und Erscheinungen mitfühlt, an dem Schlechten und Gemeinen Abscheu empfindet, wirkt die Geschichte bildend."

Auf Webers Ansicht, daß der Inhalt des Geschichtsunterrichts nicht als etwas Geschehenes, sondern als etwas Geschehendes dargestellt werden soll, daß nur bei solchem Verfahren das Herz erwärmt, überhaupt der ganze Geist des Schülers in Mitthätigkeit und in Mitleidenschaft versetzt werden könne, und auf die Frage, wie der Unterricht, um das zu erreichen, verfahren müsse, soll im weiteren Verlaufe dieser Untersuchung näher eingegangen werden; hier handelt es sich zunächst nur darum, anzuerkennen, daß eine

erschöpfende Darstellung des kulturgeschichtlichen Materials vom Unterrichte nicht gefordert werden könne.

Zunächst darf sich der kulturgeschichtliche Unterricht nicht in triviale und bedeutungslose Kleinigkeiten verlieren. Eine Unterricht, der seine wesentlichste Aufgabe, die Vermittelung einer Einsicht in die Entwickelung des deutschen Volksgeistes und in die Wechselbeziehungen zwischen Volksgeist und Volksschicksal, aus den Augen läßt, wird nur allzuleicht zu einer Überschätzung unwesentlicher Dinge gelangen. Da werden, wie wir es in oben angeführten Büchern wirklich gefunden haben, Trachten, Bauart der Häuser, Umgangszeremoniell, Speisen, Hausgeräte u. s. w. mit einer Wichtigkeit und Ausführlichkeit behandelt, die für das Wichtigere, für die Gedanken und Thaten des Volkes, nicht Raum und Zeit mehr übrig lassen. Das muß zu dem Standpunkte Campes führen, der den Erfinder des Spinnrades für einen ungleich größeren Mann erklärte als Homer.

Wohl sind Trachten, Umgangsformen und all das vorher Genannte nicht bedeutungslos für die Geschichte eines Volkes. Falkes Geschichte der deutschen Trachten ist ein Beweis, wie viel auch aus einer geschichtlichen Betrachtung der Volkstrachten sich lernen läßt, wie helle Streiflichter eine solche Betrachtung auf die ganze Geschichte eines Volkes zu werfen vermag; und eine Geschichte der deutschen Sitten hielt Jakob Grimm für ein so wichtiges und großes Werk, daß er die Ausarbeitung einer solchen einem Größeren, als er war, überlassen zu sollen glaubte. Aber wenn bereits vom Geschichtschreiber gesagt wurde, daß sein besonderer Zweck ihm Beschränkungen auferlegen könne bezüglich der Masse des Mitzuteilenden, bezüglich der Anzahl der einzelnen Züge, die er zu einem Gesamtbilde verarbeitet, so gilt das auch vom Geschichtslehrer.

Der etwaige nachteilige Einfluß einer solchen Beschränkung wird um so geringer sein, je stetiger der Grundgedanke festgehalten wird, daß die Aufzeigung des Fortschrittes in der Entwickelung des Volksgeistes und Volkslebens die Hauptsache ist, und daß kulturgeschichtlicher Unterricht als besonderes Unterrichtsfach ebenso sinnlos ist, wie es die ohne innige Verbindung mit der politischen Geschichte nur nebenher laufenden Abschnitte kulturgeschichtlichen Inhalts in den Geschichtslehrbüchern sind.

Fällt es etwa jemand ein, an die Forderung, daß der naturgeschichtliche Unterricht der Volksschule nicht nur die äußere Er-

scheinungsform der Pflanzen kennen lehren, sondern auch die Kenntnis des Lebens der Pflanze vermitteln soll, die andere Forderung zu knüpfen, daß nun in der Volksschule Pflanzenphysiologie nach den Werken der hervorragendsten wissenschaftlichen Vertreter dieses Gebietes gelehrt werden solle?

Ebenso wenig kann es jemand beikommen, die deutsche Kulturgeschichte in der Volksschule in der Ausdehnung treiben zu wollen, wie sie in wissenschaftlichen Werken zu finden ist. Das aber muß gefordert werden, daß kein einzelnes Gebiet derselben ganz vernachlässigt werde, ganz unberücksichtigt bleibe.

Man wird z. B. nicht verlangen, daß ein Schüler der Volksschule Auskunft zu geben wisse über die Baustile der verschiedenen deutschen Dome des Mittelalters, aber das soll er von den Dombauten des Mittelalters wissen, daß sie ein Ausfluß des jene Periode durchdringenden religiösen Volksgeistes sind. Er soll nicht imstande sein, über den realistischen Zug in Albrecht Dürers Zeichnungen oder in Peter Vischers Kunstwerken Rede zu stehen, aber er soll von den deutschen Künstlern des Reformationszeitalters wissen als von Repräsentanten der Bürgertüchtigkeit jener Zeit. Er soll nicht imstande sein, Rechenschaft zu geben über den Inhalt des Triviums und Quadriviums; aber er soll auch nicht der Meinung sein, daß sein Volk im „finstern" Mittelalter ohne allen Schulunterricht gewesen sei.

Wie bei der Auswahl des kulturgeschichtlichen Unterrichtsstoffes die verschiedene Stellung der Schulen in Betracht kommen muß, wie man einer zweiklassigen Dorfschule nicht genau dasselbe bieten kann, wie einer achtklassigen Bürgerschule, so können auch sonst noch allerlei örtliche Verhältnisse von Einfluß sein auf Auswahl und Behandlung des kulturgeschichtlichen Materials. Ort und Gegend können durch vorhandenes Anschauungsmaterial, durch im Volke lebende geschichtliche Erinnerungen rc. die Behandlung von Stoffen nahelegen, die an anderen Orten vielleicht als fernerliegend übergangen werden, gerade so, wie im naturgeschichtlichen Unterrichte Bodenbeschaffenheit, Pflanzen und Tierwelt der Heimat Auswahl und Behandlung des Unterrichtsstoffes beeinflussen.

Namentlich wird der vorbereitende Unterricht in Kulturgeschichte, von dem weiter unten zu reden ist, keineswegs in allen Schulen der gleiche sein können.

Dies alles in Betracht gezogen, leuchtet von selbst ein, daß es unmöglich sein würde, einen Lehrplan für Kulturgeschichte in der Volksschule aufzustellen, mit dessen Stoffauswahl alle Schulen sich einverstanden erklären könnten. Ist aber anerkannt, daß Kulturgeschichte überhaupt in die Volksschule gehöre, so entsteht die Frage, wie diese neu auftretenden Stoffe in den übrigen Unterrichtsstoff der Volksschule einzugliedern sind, wobei zugleich das Bedenken gehoben werden muß, als handle es sich bei Aufnahme kulturgeschichtlicher Belehrungen um eine wesentliche Mehrbelastung der Schüler mit Arbeit und Aufgaben, als werde dadurch der Überbürdung der Schüler Thür und Thor geöffnet. Die nachfolgenden Auseinandersetzungen über Eingliederung und unterrichtliche Behandlung des kulturgeschichtlichen Lehrstoffes werden hoffentlich ergeben, daß derartige Befürchtungen grundlos sind.

Damit das jugendliche Gemüt den Inhalt der Geschichte mitfühle und empfinde, damit das Urteil geschärft, und der Charakter gebildet werde, verlangt Weber in der angeführten Stelle, daß das Geschehene als ein Geschehendes sich darstelle. Dieselbe Forderung wird mit besonderer Rücksicht auf Kulturgeschichte erhoben in den „Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich“, wo es (S. 163) u. a. heißt: „Es kommt stets darauf an, das Zuständliche, mit dem es die Kulturgeschichte zu thun hat, in ein Geschehendes aufzulösen; nur dadurch wird es Leben und Gestalt vor den Augen der Schüler gewinnen und ihnen verständlich werden“. Eine weitere, auf die Verwertung und Verarbeitung des kulturgeschichtlichen Unterrichtsstoffes gerichtete Forderung dieser „Instruktionen“ lautet: „Es muß alles an geeigneter Stelle in die politische Geschichte organisch eingeflochten werden“, und zur Begründung dieser Forderung heißt es: „Losgerissen von Personen und Begebenheiten haben die rein sachlichen Erörterungen für die Jugend wenig Interesse; in Verbindung mit den bewegenden Faktoren und Vorgängen der Zeit wird auch das Zuständliche leicht anschaulich und erweckt Teilnahme“.

Lange schon, ehe diese Forderungen erhoben wurden, hatte Prof. Karl Biedermann in seiner Schrift: „Der Geschichtsunterricht in der Schule. Seine Mängel und ein Vorschlag zu seiner Reform“ (Braunschweig 1860) Vorschläge gemacht, welche den gleichen Zielen zustrebten. In seinem 1885 erschienenen Werke: „Deutsche Volks- und Kultur-

geschichte für Schule und Haus" hat derselbe Verfasser den Lehrern den geschichtlichen Stoff vorgelegt, wie er ihn nach seinen Forderungen sich ausgewählt und verarbeitet denkt, und in einem Begleitschriftchen zu diesem größeren Werke: „Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode" (Wiesbaden 1885), nennt er seine Methode geradezu die „kulturgeschichtliche". Ist auch diese Bezeichnung nach unserm Dafürhalten keine glücklich gewählte, weil sie ein Beiwort, das sich doch nur auf die Stoffauswahl beziehen kann, zur Bezeichnung des ganzen Unterrichtsverfahrens verwendet, so sind doch Biedermanns Vorschläge so bedeutend und auf den Geschichtsunterricht im letzten Vierteljahrhundert von so großem Einflusse gewesen, daß eine ausführlichere Besprechung derselben hier nicht unterlassen werden darf.

Biedermann stellt durchaus das kulturgeschichtliche Element in den Vordergrund und setzt drei Stufen des geschichtlichen Unterrichts fest. Zunächst für das achte bis zehnte Lebensjahr kulturgeschichtlichen Anschauungsunterricht. Der Lehrer soll dabei noch nicht eine streng systematische Reihenfolge beobachten, sondern bald an dem, bald an jenem Punkte anknüpfen. Erreicht soll dadurch werden: Übung und Schärfung des Beobachtungs- und Vergleichungsvermögens, die Anleitung und Gewöhnung, auch an den alltäglichen Vorkommnissen nicht stumpf und gleichgültig vorüberzugehen, endlich die Weckung des Bewußtseins von einem Fortschreiten, einer Vervollkommnung der Menschheit durch eigene Thätigkeit, durch Arbeit, durch ein Zusammenwirken aller und Pflanzung des ersten Keimes der Gemeinnützigkeit und Strebsamkeit.

Darauf folgt vom zehnten bis zwölften Lebensjahre kulturgeschichtliche Heimats- und Vaterlandskunde. Um den geschichtlichen Sinn zu wecken und zu bilden, soll man die Jugend gewöhnen, über den Zusammenhang der Vergangenheit mit der Gegenwart nachzudenken, sich darüber Rechenschaft zu geben, ob die heutige Denk- und Lebensweise, die heutigen Gewohnheiten und Sitten besser seien, als die unserer Vorfahren, oder nicht, das von diesen Überkommene doppelt hoch zu achten, wenn es sich noch heute als tüchtig und brauchbar erweist, aber auch das Neue nicht zu verschmähen, wenn es einer Unvollkommenheit des Früheren abhilft. Dazu hält Biedermann vor allem kulturgeschichtliche Ver-

gleichungen des Sonst und Jetzt inbezug auf bestimmte Orte und Landschaften für geeignet.

Endlich folgt der eigentlich planmäßige Geschichtsunterricht auf kulturgeschichtlicher Grundlage, der es zunächst mit dem deutschen Vaterlande zu thun hat. Der Lehrgang ist nun ein systematischer; er geht nicht mehr bloß von dem Gegenwärtigen auf das Vergangene zurück, sondern er hat den Lauf der Geschichte in ihrem Fortgange von den frühesten bis auf die neuesten Zeiten zu verfolgen.

Als die erste Aufgabe des eigentlich planmäßigen Geschichtsunterrichts auf kulturgeschichtlicher Grundlage erklärt Biedermann die Auseinanderlegung einer bestimmten Kulturepoche der deutschen Geschichte in ihrer ganzen Breite, nach allen wesentlichen, für die Jugend faßbaren und wissenswerten Beziehungen des Staats- und Volkslebens, so daß der Schüler ein möglichst deutliches und in dem Umfange, wie es für ihn nötig ist, ausgeführtes Bild dieser Kulturepoche erhält. Am zweckmäßigsten geschehe dies zuerst mit dem ältesten uns etwas näher bekannten Zustande Germaniens und seiner Völkerschaften.

Von diesem Zustande entwirft man dem Schüler ein klares und anschauliches Bild, etwa so, wie es Tacitus in seiner „Germania" gegeben, mit Beifügung der ergänzenden oder abweichenden Züge, die Cäsar und andere aus einer noch etwas früheren Zeit beibringen. Ist dies geschehen, und hat sich der Lehrer vergewissert, daß die Schüler ein deutliches Bild von dem ältesten Deutschland in sich aufgenommen haben, indem sie genaue Rechenschaft zu geben vermögen von den Grenzen des alten Germaniens, von der Verteilung der Hauptvölkerschaften im Inneren, von dem Zustande des Landes, von der Körperbeschaffenheit, dem Charakter, der Lebens- und Beschäftigungsweise der Bewohner, von ihren religiösen Ansichten und Gebräuchen, von ihrer bürgerlichen und politischen Verfassung ꝛc., so geht der Lehrer nicht, wie sonst geschieht, zu der Erzählung der einzelnen Ereignisse über, welche sich der Zeitfolge nach zunächst an jenen ältesten Zustand anknüpfen, sondern er versetzt den Schüler sofort, gleichsam mit einem Sprunge, in eine zweite, von jener ersten einigermaßen entfernte Kulturepoche, nämlich in die Zeit der Gründung des fränkischen Reiches in Gallien unter Chlodwig.

Von dieser zweiten Epoche entwirft man ebenfalls ein Kultur-

bild. Der Schüler wird nun, wenn nicht anders die Beobachtung sich ihm von selbst aufdrängt, durch vergleichende Winke hingeleitet, daß dieses zweite Bild des deutschen Landes und Volkes in vielen Zügen von dem ersten abweicht. Die Veränderungen, welche dem Schüler unschwer durch Wort und Bild zu veranschaulichen sind, lenken seine Aufmerksamkeit alsbald auf die zwischen beiden Epochen liegenden Ereignisse hin und legen ihm gleichsam die Fragen auf die Lippen: wie, wodurch und wann alle diese Veränderungen eingetreten seien.

Dadurch ist der Lehrer in die günstige Lage versetzt, durch seine Ausführungen ein lebhaftes Interesse und ein erwachtes Bedürfnis zu befriedigen, und es tritt eine rückwärtsschauende Betrachtung der geschichtlichen Ereignisse ein, welche stets auf den Kulturzustand der späteren Epoche bezogen werden und diesen erklären und begreiflich machen. Der Schüler soll dadurch die Bedeutung eines Ereignisses sicherer herausfühlen, weil ihm dasselbe sogleich in der ganz bestimmten Richtung als Erklärung einer von ihm wahrgenommenen Veränderung entgegentritt, sicherer, als wenn ihm alle Ereignisse nur nach ihrer Zeitfolge vorgeführt werden.

Solcher Kulturbilder schlägt Biedermann für den ganzen Verlauf der deutschen Geschichte zwölf vor: 1. Urzeit (um Christi Geburt); 2. fränkisches Reich (500); 3. karolingisches Reich (800); 4. Begründung und scheinbare Befestigung eines nationalen Königtums (10. Jahrhundert); 5. Verfall desselben bis zum Interregnum (13. Jahrh.); 6. Sieg des landesherrlichen über das einheitliche Regiment im Reiche — goldene Bulle (14. Jahrh.); 7. Versuche einer Reorganisation des Reiches; politische, soziale, religiöse, geistige Reformbewegung (15. Jahrh.); 8. Abschluß der religiösen Bewegung durch den Religionsfrieden (Mitte des 16. Jahrh.); 9. westfälischer Friede (Mitte des 17. Jahrh.); 10. Friedrichs II. Thronbesteigung (Mitte des 18. Jahrh.); 11. Zerfall des Reiches (1806) oder Wiener Kongreß (1815); 12. neueste Zeit. Bei jeder dieser Gruppen setzt Biedermann zur Erläuterung des Geschilderten rückwärtsschauende Betrachtungen voraus.

In seiner oben angeführten neuesten Schrift faßt Biedermann Wesen und Vorzüge seiner sogen. kulturhistorischen Methode in folgenden Worten zusammen: „Den Angelpunkt dieser Methode und ihren Vorzug vor der bloß erzählenden bzw. biographischen erblicke ich darin, daß nach dieser Methode überall von einem Zu-

ständlichen, dem Gesamtbilde des Volks- und Kulturlebens einer bestimmten Zeit ausgegangen und ebendahin immer wieder zurückgekehrt, alles einzelne Thatsächliche aber (Begebenheiten wie Personen) diesem Gesamtbilde dergestalt eingefügt wird, daß es einerseits dasselbe vorbereitet, erläutert, erweitert, anderseits von dem Gesamtbilde aus erst das rechte Verständnis und Interesse, gleichsam das rechte Licht, erhält. Durch diese stete organische Verbindung des Zuständlichen mit dem Thatsächlichen, des Gewordenen mit dem erst Werdenden und Hinzuwachsenden treten die einzelnen geschichtlichen Vorstellungen in Vorstellungsmassen zusammen; diese Vorstellungsmassen erregen (nach allgemeinen psychologischen Gesetzen) ein stärkeres und nachhaltigeres Interesse in dem Schüler, haften leichter in dessen Gedächtnis, bieten endlich mehr Gelegenheit zur Übung und Entwickelung geistiger Selbstthätigkeit, als bloße vereinzelte Vorstellungen. Auch das hoffe ich gezeigt zu haben, daß die kulturgeschichtlichen Momente weder so schwer begreiflich oder gar unverständlich für einen Schüler von dreizehn und mehr Jahren sind, wie manche Gegner der kulturgeschichtlichen Methode vorgeben, noch des Interesses für ihn entbehren, sobald sie nur auf die rechte Weise, im rechten Zusammenhange ihm vorgetragen werden. Endlich habe ich auch gezeigt, wie bei dieser Methode der Lehrer, statt immer nur zu erzählen, häufig in der günstigen Lage sein wird, durch Fragen oder sonstige Anregungen seine Schüler dahin anzuleiten, daß sie selbst, anknüpfend an das ihnen schon Bekannte und von ihnen geistig Verarbeitete, der Erzählung des Lehrers gleichsam auf halbem Wege mit ihrem Interesse und Verständnis entgegenkommen. Das politische Moment der Geschichte, d. h. die äußeren Schicksale der Völker und ihre nach außen gerichtete Thätigkeit, geht bei dieser Methode keineswegs verloren, aber es wird auf ein gewisses rechtes Maß eingeschränkt, indem der Schüler davon nur das erfährt, was von nachhaltiger Wirkung und Bedeutung ist, nicht jede vielleicht unbedeutende Persönlichkeit, nicht jede Einzelheit einer Schlacht, die vielleicht gar nichts entschieden hat, nicht jede Klopffechterei zwischen ein paar mittelalterlichen Heißspornen, die für den Gesamtzustand des Volkes und Reiches ohne Belang gewesen ist."

Biedermanns Anregungen haben im Geschichtsunterricht des letzten Vierteljahrhunderts schon manche Frucht getragen, und es kann nur auf ungenügender Kenntnis der für die Schule bestimmten

geschichtlichen Lehrbücher und des in den meisten Schulen innegehaltenen Verfahrens beruhen, wenn Biedermann in seiner neuesten Schrift klagt, daß noch immer Kriege und Schlachten den Hauptinhalt des Geschichtsunterrichtes bildeten.

Ein Lehrbuch, das ganz den Biedermannschen Forderungen und dem von ihm aufgestellten Plane entspräche, giebt es freilich noch nicht. Auch Biedermanns eigene „Deutsche Volks- und Kulturgeschichte“ entspricht nicht ganz dem von ihm vorgezeichneten Gange. Den zwölf Gruppen entsprechen da acht Abschnitte, in denen ein den allgemeinen Charakter der betreffenden Periode kennzeichnendes Kapitel an der Spitze steht. Dieses Kapitel kann aber keineswegs angesehen werden als ein anschauliches Bild des Kulturzustandes der Periode, von dem aus dann rückwärtsschreitend das allmähliche Werden und Sichausgestalten dieses Zustandes zu begreifen angestrebt würde. Biedermann verfährt vielmehr innerhalb der acht Abschnitte meist chronologisch. So enthält z. B. das fünfte, die Geschichte von Karl V. bis zum Westfälischen Frieden umfassende Buch folgende Kapitel: „Allgemeiner Charakter der deutschen Geschichte im Reformationszeitalter“; „Luthers Auftreten bis zum Reichstag zu Worms“; „Kaiser und Fürsten angesichts der Reformation Luthers“; „Andere Bewegungen neben der kirchlichen — der Bauernkrieg“; „Die Reformation wird Sache der weltlichen Regierungen“; „Errichtung lutherischer Landeskirchen“; „Die schweizerische Reformation“; „Äußere Geschichte der lutherischen Reformation bis zum Augsburger Religionsfrieden“; „Abschließung der verschiedenen Kirchen gegen einander: Tridentiner Konzil und Konkordienformel“; „Deutschland vom Augsburger Religionsfrieden bis zum Dreißigjährigen Kriege“; „Der Dreißigjährige Krieg, der Westfälische Friede, das Deutsche Reich am Anfang und am Ende dieser Periode“; „Weitere Ausbreitung der Laudeshoheit und der Landesverwaltungen“; „Wirtschaftliche Zustände“; „Geistige und sittliche Bildung“.

Es wird in diesen einzelnen Kapiteln dem Lehrer vortreffliches Material für seinen Unterricht geboten, aber ein Innehalten des Ganges, den Biedermann in seinem ersten Schriftchen dem Geschichtsunterricht vorgezeichnet hat, wird man darin nicht finden können.

Von Biedermann beeinflußt ist Muster in seinem Schriftchen:

„Die Geschichte in der Volksschule“ (Köln 1876). Muster zerlegt die deutsche Geschichte in acht Perioden und spürt den treibenden Ideen nach, welche den einzelnen Perioden zugrunde liegen. Seine Auffassung der Geschichte ist daher mehr eine ethische als eine kulturgeschichtliche, namentlich der Entwickelung des Volkslebens nach der materiellen Seite hin wird zu wenig Raum gegönnt. Eine Schrift wie diese legt die Mahnung sehr nahe, beim Geschichtsunterrichte über den Ideen und über den Zuständen der Thatsachen nicht zu vergessen.

Unter Biedermanns Einflusse stehen auch die Vertreter der Herbart-Zillerschen Richtung in der Pädagogik, soweit sie sich über Geschichtsunterricht ausgesprochen haben, insbesondere die Verfasser von „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartschen Grundsätzen“ (erstes bis achtes Schuljahr). Im „Fünften Schuljahr“ (S. 49) wird geradezu gesagt, daß Biedermanns Schriftchen vielleicht schon wieder in Vergessenheit geraten wäre, wenn nicht Ziller den Hauptgedanken desselben aufgegriffen und die vorgeschlagenen Reformen im Zusammenhange mit den Ideen seines Systems, namentlich mit der Konzentrationsidee, umgearbeitet und weitergebildet hätte. Durch Ziller sei der grundlegende Gedanke der Biedermannschen Vorschläge gerettet: „das Fortschreiten von einem Hauptmoment der Geschichte zu einem anderen mit jedesmaliger rückwärtsschauender Ergänzung“.

Doch nehmen die Zillerianer Biedermanns Gruppen nicht ungeändert auf. Die chronologische Reihenfolge, an welcher Biedermann festhält, wird aufgegeben, und es wird dagegen gefordert, „dem inneren Zusammenhange der einzelnen Perioden nachzugehen, die leitenden Fäden von da aus aufzusuchen und hiernach — nach der inneren Verknüpfbarkeit der einzelnen Epochen — die Gruppierung des Geschichtsstoffes zu bestimmen“. Die Verfasser der „Schuljahre“ sagen über diesen Punkt („Fünftes Schuljahr“, S. 49): „Wollten wir das Fortschreiten von einer Begebenheit zur andern, von einer Epoche zur andern als maßgebend hinstellen, so würden wir den alten Schematismus und den Gedächtniskram nicht loswerden. Uns kommt es zunächst nicht auf einen chronologischen Zusammenhang der geschichtlichen Begebenheiten an, sondern vielmehr auf einen kausalen.“

Daß in einem solchen Verfahren „etwas sehr Verletzendes für die rein geschichtliche Auffassung“ liege, geben die Verfasser selbst

zu, aber sie meinen, sie dürften sich dadurch nicht irre machen lassen, denn für die pädagogische Behandlung der Frage sei einzig die Frage nach der inneren Zusammengehörigkeit zweier Ereignisse maßgebend.

Das führt nun die Verfasser zu Künsteleien, wie sie von den Zillerianern toller höchstens im Interesse der Konzentration vertreten werden könnten. Der erste Unterricht in der deutschen Geschichte behandelt nämlich nach einander: Heinrich I., Otto I., Karl den Großen, Bonifazius, Chlodwig, Arminius. Man muß die Begründung für einen solchen Gang von den Verfassern der „Schuljahre" selbst hören. Sie schreiben (Fünftes Schuljahr, S. 51): „Den Anfangspunkt in der deutschen Geschichte bildet die Regierungszeit Heinrichs I., da sie in ihren einfachen Verhältnissen der Apperceptionsstufe der Kinder am meisten entspricht. Die Kämpfe Heinrichs mit den Ungarn führen auf seinen Sohn Otto I. und damit zu einem Höhepunkt in der Entwickelung der Deutschen. Bei diesem bricht die Geschichtsreihe wieder ab, weil die folgenden Könige keine pädagogisch verwendbare Bedeutung haben. Es handelt sich vielmehr darum, zu einem zweiten Höhepunkte zu gelangen. Dies ist das Zeitalter Karls des Großen. Auf ihn, den sich Otto zum Vorbild genommen, führt die Frage: Waren in Deutschland immer so mächtige Kaiser vorhanden? Ferner auch die Erwägung: Wie kam das Christentum zu den Sachsen? Den Sachsen hat Karl der Große das Christentum gebracht; wer hat die übrigen deutschen Stämme dem Christentume zugeführt? Bonifazius, der Apostel der Deutschen. Die Franken aber wurden dem Christentume gewonnen durch Chlodwig. Wie mag es abee vor Einführung des Christentums, zur Zeit Jesu, zur Zeit der Römer, die uns aus dem Leben Jesu bekannt sind, in Deutschland ausgesehen haben? Damit kommen wir auf die Anfänge der deutschen Geschichte — Arminius."

Damit soll die in den „Schuljahren" angenommene Reihenfolge der Geschichtsstoffe begründet sein. Wenn man aber nun andere, eben so wohl begründete Fragen aufwirft und andere Antworten giebt, wird dann die Reihenfolge nicht eine andere? Und warum ist die dann weniger pädagogisch richtig, als die hier vorgeschlagene? Warum sollte sich eine Reihe wie: Bonifazius, Karl der Große, Chlodwig nicht ebenso gut rechtfertigen lassen, wie die Reihe: Heinrich I., Otto I., Karl der Große? Von

Otto I. zu Karl dem Großen soll die Brücke geschlagen werden durch die Frage: Wie kam das Christentum zu den Sachsen? Wenn man nun aber fragte: Wie kam das Christentum zu den Deutschen? und darauf antwortete: Durch Bonifazius, den Apostel der Deutschen! Und wenn man dann fortführe: Das Werk des Bonifazius ward fortgesetzt durch Karl den Großen, dieser war König des Frankenreiches, dieses aber war von Chlodwig gegründet — was würden die Verfasser der Schuljahre an einer solchen Reihenfolge auszusetzen haben? Wir halten die eine wie die andere für gekünstelt, für pädagogisch ungerechtfertigt; und was die Zillerianer als einen Fortschritt über Biedermann hinaus betrachten, das halten wir für eine Verirrung.

Hervorzuheben ist aber, daß die Vertreter der Herbart-Zillerschen Richtung in Übereinstimmung mit Biedermann die große Bedeutung der kulturgeschichtlichen Stoffe anerkennen. Willmann z. B. fordert („Der elementare Geschichtsunterricht", S. 29), „daß die Aufmerksamkeit nicht nur auf die Personen und Vorgänge, wie sie die Erzählungen darstellen, und wie sie von der Jugend ohne viel Zuthun erfaßt werden, sondern auch auf die Zustände und Verhältnisse gelenkt werde", und er verlangt weiter (S. 30), gleichsam als Schlußstein des Unterrichts, „eine alle vorgekommenen Züge des Zeitbildes vereinigende systematische Zusammenfassung, welche dem Lehrer bei seinen Besprechungen als Ziel vorschwebt, dem Schüler die erfaßten Einzelheiten zum vollkommenen Besitze macht und den Stützpunkt für Vergleichungen des Vergangenen mit der Gegenwart darbietet".

IV.

Die von Biedermann geforderten Vorkurse des Geschichtsunterrichts, der kulturgeschichtliche Anschauungsunterricht und die kulturgeschichtliche Heimats- und Vaterlandskunde finden wenigstens in der von Biedermann vorgeschlagenen Form nicht die Billigung der Herbart-Zillerianer. Einen kulturgeschichtlichen Anschauungsunterricht finden diese in der Behandlung des Robinson, und die kulturgeschichtliche Heimats- und Vaterlandskunde wollen sie nicht auf einen Vorkursus beschränken, sondern dieselbe soll den Unterricht bis auf die oberste Stufe begleiten. (Vgl. „Fünftes Schuljahr", S. 46, Anm. 3.)

Auf diese letztere, sehr berechtigte Forderung kommen wir noch zurück; hier mag zunächst noch einiger Vorschläge gedacht werden, die bezüglich des kulturgeschichtlichen Anschauungsunterrichtes gemacht worden sind.

Sehr ausführlich handelt von demselben Dr. Friedr. Sachse in dem Aufsatze: „Gesichtspunkte für den Geschichtsunterricht in der Volksschule" („Praktischer Schulmann", Jahrg. 1875, Heft 1 und 2). Dort wird als Aufgabe des ersten Geschichtsunterrichts bezeichnet: historische Grundbegriffe und Anschauungen zu schaffen. Das Kind soll gewöhnt werden, eine Erscheinung oder einen Vorgang des täglichen Lebens von der Gegenwart aus rückschreitend bis zur Vergangenheit zu verfolgen. Auch wenn wir die einfachsten historischen Erzählungen gäben, würden wir nicht umhin können, Vorstellungen und Anschauungen vorauszusetzen, die das Kind a priori nicht haben kann. Für einen von ihm sogen. „propädeutischen Geschichtsunterricht" setzt der Verfasser zwei Schuljahre voraus, und den Stoff, den dieser Unterricht zu behandeln haben würde, skizziert der Verfasser in folgender Aufzählung:

„1. Gebäude. Schulhaus, Wohnhaus, Kirche. Häusliche Einrichtung und häusliches Leben. Fenster, Öfen, Betten, Küchen- und Stubengeräte &c.

2. Stadt. Das Äußere derselben jetzt und früher. Mauer und Wall. Gründung, Straßenpflaster. Bildung einer bestimmten Stadt in früheren Zeiten. Beleuchtung, Jahrmärkte, Feste, geselliges Leben.

3. Verkehrsmittel. Dampfwagen, Posten, Straßen, Wagen, Schiffahrt. Reisen.

4. Handel. Woher kommen jetzt die verschiedenen Waren? Anders vor Erfindung der Eisenbahnen. Warentransporte, Raubritter. Messen in früherer Zeit. Tauschhandel. Münzen.

5. Soldaten. Allgemeine Wehrpflicht. Werber. Söldner zu verschiedenen Zeiten. Landsknecht, Ritter, Lehnsherr und Gefolge. Kriegswesen der Alten Deutschen.

6. Waffen. Flinte. Kanonen. Pulver. Schwert. Lanze. Bogen. Schild. Fußgänger und Reiter.

7. Handwerker. Entstehung in Städten. Stoffe, die in frühesten Zeiten verarbeitet wurden. Zünfte. Wanderburschen. Handwerkszeug. Jetzt Maschinen.

8. Bücher. Lesen und Schreiben. Buchdruckerkunst. Zeiten vor derselben. Papier. Pergament. Gutenberg. Buchbinderei.

9. Zeiteinteilung. Uhren. Wasser- und Sanduhren. Gewichtsuhren. Pendel-, Taschenuhren. Turmuhren. Peter Hele.

10. Speisen und Getränke. In frühesten Zeiten große Einfachheit. Jagd. Ackerbau. Haustiere. Obstbäume. Getreidearten. Weinbau. Kartoffeln. Bier. Gewürze.

11. Kirchliche und religiöse Verhältnisse. Christen und Juden. Katholiken und Protestanten. Papst. Hierarchie. Irrtümer und Mißbräuche. Luther. Reformationsfest. Christentum nach Deutschland. Bonifazius. Religion der alten Deutschen.

12. Rechtsverhältnisse. Polizei. Gerichte. Geschworene. Strafarten. Hexenprozesse. Vehmgericht. Gottesurteil. Ketzergerichte. Volksversammlung. Grafen.

13. Politische Verhältnisse. Veränderungen, Erweiterungen und Verengerungen der Landesgrenze. Regierungsform. Kaiser und Fürsten. Steuern.

14. Soziale Verhältnisse. Fabrikwesen. Landbau. Handarbeit. Persönliche Freiheit und Leibeigenschaft. Bauernkrieg.

15. Lebensbeschreibung des jetzigen Kaisers und Landesfürsten.

16. Schilderung der Entstehung und Entwickelung des letzten Krieges. Vergleichung mit anderen aus verschiedenen Perioden.

17. Deutsches Volk und andere Völker. Volksstämme. Völkerzüge.

18. Deutsche Sprache. In alten Büchern andere Wörter. Deutsche Dichter. Dichtungen des Lesebuches. Schiller, Goethe, Lessing. Luthers Bibelübersetzung. Kirchenlieder.

19. Alte und Neue Welt. Auswanderer. Kolumbus. Seeweg nach Indien. Suezkanal. Entdeckungen an der Westküste Afrikas. Weltumsegelung.

20. Einzelne Erfindungen und Entdeckungen. Kulturgeschichtliche Biographieen.

21. Im Anschluß an besondere Gedenktage (Reformationsfest, Sedanfeier, Geburts- und Sterbetage berühmter Männer rc.) besondere historische Erzählungen."

Dr. Sachse verwahrt sich nach dieser Aufzählung gegen den Verdacht, als ob er den ersten Unterricht in der Geschichte aus gelehrten, zum Teil mühsam zusammengetragenen Notizen bestehen lassen wolle und das Streben nach Allseitigkeit des zu Lehrenden höher stelle, als die Beachtung der Schranken, welche die geistige

Beschaffenheit des Lernenden uns setzt; er denkt sich die Behandlung der angeführten Stoffe „so elementar als möglich" und verwirft unbedingt alles Suchen nach wissenschaftlichem Anstrich; ungesucht und ungekünstelt, immer die Auffassungskraft des Schülers berücksichtigend und schon gefaßte Vorstellungen desselben verwertend, soll der Lehrer von der Gegenwart aus Blicke in die Vergangenheit thun lassen; nicht nach Vollständigkeit, sondern nach Verständlichkeit soll dieser Unterricht in erster Linie streben: aber uns will es doch scheinen, als ob ein Unterricht, wie der hier vorgeschlagene, viel zu wenig der Forderung der Anschaulichkeit entspräche und viel zu sehr dem eigentlichen Geschichtsunterrichte vorgriffe. Was sollen Völkerzüge, der Bauernkrieg, Schiller, Goethe und Lessing, die Hexenprozesse" u. v. a. im kulturgeschichtlichen Anschauungsunterrichte?

Den gleichen Vorwurf muß man zahlreichen Heimatskunden machen, die für die Anfangsstufe des geographischen, naturgeschichtlichen und geschichtlichen Unterrichts berechnet sind und da der lieben Vollständigkeit wegen schon eine Menge von Unterrichtsstoffen einführen, die auf eine viel spätere Stufe des Unterrichts zu verweisen sind, wenn sie überhaupt in den Unterricht gehören.

Wenn in einer Heimatskunde, die früher in Leipzig Schülern im dritten Schuljahre in die Hände gegeben wurde, Dinge erwähnt wurden wie die Jahreszahlen der Gründung der Leipziger Messen, die Ermordung des Markgrafen Diezmann, die Gründung des Gustav-Adolf-Vereins, wenn in derselben berühmte Leipziger Prediger, Philologen u. s. w. aufgezählt wurden, so meinen wir, damit sei dem Geschichtsunterrichte nicht vorgearbeitet, sondern vorgegriffen, ja mehr als das, da manches davon gar nicht in den Geschichtsunterricht der Volksschule gehört. Was sollen dem Schüler der Volksschule die alten Philologen, auch wenn sie in ihrer Wissenschaft noch so groß waren, und wie soll der Lehrer den Zweck des Gustav-Adolf-Vereins Kindern klar machen, die für den Gegensatz zwischen Katholizismus und Protestantismus durchaus noch kein Verständnis haben können?

Welche geschichtlichen Stoffe sind aber denn geeignet, schon auf der Stufe der Heimatskunde Berücksichtigung zu finden? Es sei zunächst ein konkretes Beispiel angeführt, und zwar mögen geschichtliche Stoffe aufgezählt werden, welche die Heimatskunde in Leipzig zu berücksichtigen haben würde.

Die in der Heimatskunde besprochenen Wohngebäude führen zu der Erzählung vom Häuserbau früherer Zeiten, von dem Fortschritt von der Hütte und dem Zelt (hier ist die biblische Geschichte heranzuziehen) zum Holz- und dann zum Steinbau, von der inneren Einrichtung der Häuser früherer Zeit, von der Zeit, wo es noch keine Glasfenster, Öfen ꝛc. gab.

Bei der Betrachtung der Ausdehnung der Stadt nehmen wir Gelegenheit, von dem allmählichen Wachstum derselben zu erzählen, von den ersten Niederlassungen, von der ersten Errichtung einer Burg, von den vor den Thoren der Stadt gegründeten Hospitälern, und von dem Grunde der Verlegung der Siechenhäuser außerhalb der Stadt. Alte Gassen und Gäßchen werden mit neuen Straßen verglichen, Straßennamen, wie Gerberstraße, Böttchergäßchen, Sporergasse ꝛc. führen zu Erzählungen von dem früheren Zusammenleben der Handwerker in einer Straße, das Straßenleben früherer Zeiten, der Mangel an abendlicher Beleuchtung, an Straßenpflaster ꝛc. werden geschildert, Vorstädte, Namen der Thore, ein Rest des Stadtgrabens führen zur Schilderung einer mittelalterlichen Festung.

Die Bahnhöfe mit ihrem Verkehr geben Veranlassung, zu erzählen von dem Verkehrsleben früherer Zeiten, von Posteinrichtungen, von Stellwagen, von hochbeladenen Frachtwagen, die weither zur Messe kamen, geleitet von Reisigen wegen der Unsicherheit der Landstraßen, von der Ausrüstung dieser Lastwagen mit Winden, Ketten, Hebebäumen ꝛc. wegen des schlechten Zustandes der Straßen, auf denen es über „Stock und Stein" ging.

Die heimatlichen Schulen führen zur Besprechung früherer Schulzustände. Es wird erzählt von Klöstern und Klosterschulen, von der Nikolai- und Thomasschule, warum sie in der Nähe von Kirchen lagen, von Winkelschulen ꝛc. Den freundlichen Schulzimmern der Gegenwart werden die Dachstübchen der Winkelschulmeister gegenübergestellt, und den Schulinschriften unserer Zeit die Schilde der Winkelschulmeister, die ihre Thätigkeit neben der Hausthüre in ähnlicher Weise empfahlen, wie man jetzt etwa eine Wäscherolle zur Benutzung empfiehlt.

Auch an die Denkmäler schließen sich geschichtliche Belehrungen an. Das Denkmal des Bürgermeisters Müller führt auf das allmähliche Wachstum der Promenadenanlagen, die Ausfüllung des Stadtgrabens ꝛc., das Friciusdenkmal giebt Gelegenheit, eine Schlacht und die Erstürmung einer Stadt zu schildern u. s. w.

Die Leipziger Buchdruckereien und Buchhandlungen führen zur Erzählung von der Erfindung der Buchdruckerkunst, von der früheren Herstellung der Bücher durch schreibende Mönche u. s. w. Von Klöstern zu erzählen bietet Leipzig mehrfach Gelegenheit, und die Nonnenmühle führt sogar zu einem Nonnenkloster.

Es möge genügen an diesen Einzelheiten, um zu den Hauptgesichtspunkten überzugehen, nach denen die Auswahl des Geschichtsstoffes für die Heimatskunde zu erfolgen hat.

Das erste Erfordernis ist, daß der zu behandelnde Geschichtsstoff sich an Dinge der Heimat anschließt und nicht über den Gesichtskreis der Schüler hinausgeht. Und da der Zweck dieser geschichtlichen Darbietungen kein anderer ist, als in den Kindern das Bewußtsein wachzurufen, daß es in früheren Zeiten anders war als jetzt, daß Dinge und Zustände im Laufe der Zeit sich geändert haben, kurz — da der Zweck in die Weckung des geschichtlichen Sinnes gesetzt werden muß, so ist selbstverständlich, daß der Vergleich der Vergangenheit mit der Gegenwart im Vordergrunde zu stehen hat.

Es kommt auf der Stufe der Heimatskunde noch keineswegs darauf an, Dinge, Personen und Zustände der Vergangenheit an bestimmte Zeiträume oder gar an Jahreszahlen zu binden. Und ebenso wenig kann von dem vorbereitenden Geschichtsunterrichte gefordert werden, daß er Dinge und Zustände der Vergangenheit unter einander selbst vergleiche. Das ist erst Aufgabe des späteren Geschichtsunterrichts.

Bei diesem kommt es darauf an, die Schüler zum Bewußtsein der historischen Entwickelung, des lückenlosen Fortschrittes, der Anstöße zum Fortschritt und der Hemmungen desselben zu bringen; dann ist auch die chronologische Aufeinanderfolge der darzubietenden Geschichtsstoffe nicht nur zulässig, sondern sogar notwendig, während auf der Stufe der Heimatskunde die Jahrhunderte noch nicht so streng auseinander gehalten werden müssen, und Bestimmungen wie diese: „zur Zeit unserer Großväter“, „vor vielen hundert Jahren“ u. ä. vollkommen ausreichen.

Nun könnte aber leicht der Einwand erhoben werden, nicht jeder Ort befinde sich rücksichtlich der Auswahl des Geschichtsstoffes für die Stufe der Heimatskunde in so günstigen Verhältnissen, wie das an geschichtlichen Erinnerungen reiche Leipzig. Dem ist zu entgegnen, daß von den eigentlichen geschichtlichen Erinnerungen

Leipzigs ziemlich wenig für die Heimatskunde auszuwählen ist, in der Hauptsache werden dieselben ihre rechte Verwertung erst auf der Oberstufe des Geschichtsunterrichts erhalten, wo sie den Stoff zur Verquickung des Geschichtsunterrichts mit Heimatskunde bieten. Gelegenheit zur Belehrung über frühere städtische Zustände, über früheres Schulwesen u. dgl. bieten alle Städte, und wenn Leipzig Messen hat, so haben andere Städte Jahrmärkte. Wenn Leipzig in günstigen Verhältnissen ist inbezug auf Anknüpfung von Belehrungen über das Verkehrsleben früherer Zeiten, so befinden sich andere Städte mit ihren hochentwickelten Industrieen dagegen in einer viel günstigeren Lage, wenn es sich um Schilderungen handelt aus dem früheren Handwerkerleben, um Schilderung des Gegensatzes zwischen Handarbeit und Fabrikarbeit, in welchem Gegensatze ja auch Vergangenheit und Gegenwart sich spiegeln.

Überhaupt wäre die Meinung eine irrige, daß die Gegenstände, von welchen die Heimatskunde in ihrem geschichtlichen Teile handelt, an allen Orten dieselben sein müßten. Weckung des geschichtlichen Sinnes ist die Aufgabe dieses Unterrichts, aber der Wege, auf denen dieses Ziel zu erreichen, giebt es viele. Bestimmend für die Stoffauswahl ist vor allem das Vorhandensein der Dinge und Zustände, deren der Unterricht behufs der Anschauung und als Grundlage der Vergleichung zwischen sonst und jetzt bedarf.

Was sollten, wenn jene Meinung nicht irrig wäre, die Dorfschulen anfangen? Sollen sie in ihren Schülern nicht auch geschichtlichen Sinn wecken? Sollen sie es aber an denselben Stoffen thun, wie die Stadtschulen? Sie können das letztere einfach nicht, weil ihnen eine Menge der dabei vorauszusetzenden Anschauungen fehlen. So muß es also für sie einen andern Weg geben.

Von dem Leben und Treiben an einem Bahnhofe kann der Lehrer einer Dorfschule nicht wohl ausgehen, wenn er Verkehrsverhältnisse früherer Zeiten schildern will. Das Dorf hat keine Messen, und den Jahrmarkt in der nächsten Stadt haben die Kinder der betreffenden Unterrichtsstufe kaum alle gesehen. Aber es führt vielleicht durch die Feldmark des Dorfes eine Eisenbahn, am Gasthofe findet sich noch das Schild mit dem weißen Roß oder sonst einem Bilde. Sollte sich da nicht erzählen lassen, wie die durch das Dorf führende Straße sonst belebt war, wer im Gasthofe einkehrte? ꝛc. Und der Schilderung eines Frachtwagens alter Zeit bringen die Kinder des Dorfes vielleicht ein noch viel größeres

Interesse und ein besseres Verständnis entgegen, als die der Stadt.

Ein Denkmal aus der Zeit der Befreiungskriege besitzt das Dorf nicht, aber man erzählt sich noch aus der Franzosenzeit, welche Häuser damals eingeäschert sind. Aus der Schweden- oder Hussitenzeit klingt noch die Sage herüber, wie das Dorf damals auf einem ganz andern Orte gestanden habe, wie in der Feldmark, die man jetzt noch den Bärenstein, den Tannenberg ꝛc. nennt, früher ein blühendes Dorf gestanden habe, wie man in der Tiefe des Bodens noch Reste der Grundmauern der zerstörten Kirche finde ꝛc. Sollte daran der Lehrer nicht anknüpfen können, wenn er das Kriegswesen früherer und jetziger Zeiten vergleichend schildern will?

Jetzt hat der Bauer seine Felder beisammen liegen, früher besaß er viele schmale Streifen, je einen in jeder Feldmark. Jetzt prangen die Felder mit rotem Klee, und im Herbste liefern sie Kartoffeln in Menge. Wie lange ist das her? Wie war es früher? Welche Schwierigkeiten sind dem ersten Anbau der Kartoffel in den Weg gelegt worden? Jetzt hat man Säe-, Mäh- und Dreschmaschinen — und früher?

In vielen Dörfern finden sich alte Inschriften in der Kirche oder am Turm, Sagen und historische Überlieferungen leben im Munde des Volkes fort, alte Bilder in den Kirchen versetzen unmittelbar in vergangene Jahrhunderte. Das sind Dinge, auf die der heimatskundliche Unterricht in der betreffenden Dorfschule Rücksicht zu nehmen hat, wenn er geschichtlichen Sinn wecken und pflegen, Verständnis für Auffassung geschichtlicher Dinge vorbereiten und schaffen will; das sind Dinge, die viel mehr in einer solchen Schule am Platze sind, als Mitteilungen über das Leben Dürers, Holbeins und Kranachs, wie sie in zahlreichen Geschichtsleitfäden sich finden, die aber, wenn sie nicht auf Anschauungen, wie die oben angeführten sich gründen können, völlig in der Luft stehen uud zu wirklicher geschichtlicher Bildung wenig beitragen werden.

Aus den bisher angeführten Beispielen ergiebt sich zur Genüge, daß der Vorbereitungskursus des Geschichtsunterrichts in der Volksschule es vorzugsweise mit kulturgeschichtlichen Materialien zu thun hat. Auch der oben skizzierte Vorbereitungskursus, wie ihn Dr. Sachse wünscht, führt in der Hauptsache kulturgeschichtliches Material an, nur daß da allzu systematisch verfahren wird, und daß die be-

treffende Skizze mehr oder weniger in allen Schulen dem vorbereitenden Geschichtsunterrichte zugrunde gelegt werden soll.

Wie nötig es vielmehr ist, bei diesem Unterrichte ebenso wie bei manchem andern Zweige des Unterrichts, namentlich beim naturkundlichen, auf die besonderen Verhältnisse des Schulortes Rücksicht zu nehmen, das ergiebt sich auch aus einer Ausführung des Seminardirektors Keller in Aarau, der in seinen „Zerstreuten Gedanken über den Geschichtsunterricht“ (Kehrs Pädagogische Blätter, Jahrg. 1882, S. 545 ff.) namentlich auch an Dorfschulen denkt, wenn er schreibt: „Vom Schulhause wird im sogen. Anschauungsunterrichte jedenfalls geredet werden. Gut, das giebt einen ganz passenden Ausgangspunkt für Fragen folgender Gattung: Warum ist das Schulhaus gebaut worden? Warum genügte das alte nicht mehr? Ist die Bevölkerung der Ortschaft dergestalt gewachsen, daß . . . ., oder sind die wirtschaftlichen Verhältnisse der Bewohner andere geworden? Wie hat man früher Nahrung und Kleidung beschafft? Welches war die Nahrung, die Kleidung? Warum war früher keine Straße nötig von unserem Orte zum Nachbarorte? Wer hat die Straße gebaut, bauen lassen? Warum mußten die Reichen (woran reich?) an die Kostensumme mehr bezahlen? Wer hat das festgesetzt? Was für Aufgaben hat ein Gemeindevorstand zu lösen? Welche Qualitäten muß er also besitzen? — Ich kann getrost sagen: und so fort. An Stoff fehlt es wahrlich nicht. So kommt man von der Haushaltung und Gemeinde auf den Bezirk und Kanton, das Vaterland und vielleicht auch über dasselbe hinaus. Freilich muß der Lehrer der Kleinen selbst zuerst solche Fragen sich vorgelegt und beantwortet haben. Schlosser und Becker geben ihm keine Auskunft hierüber. Aber mancher schlichte Dorfbeamte besitzt so viel Fundamentalweisheit, als der oder jener Professor der Weltgeschichte. Man muß die Weisheit auf der Gasse nur zu finden verstehen. In dieser Weise wird das Verständnis für die Historie bedeutender Individuen — der Staat ist ja auch ein solches — und für die Forderungen des Lebens angebahnt. Aber recht betrübend ist es, etwa bei Examen in Volksschulen zu vernehmen, wie die Kinderchen über Miltiades und die Kasse zu Delos, über Delphi und die Nationalspiele der Hellenen, über Romulus und Remus, und den Bundesgenossenkrieg oft mit tönenden Worten reden können und von dem Elementarsten nichts verstehen.“

Sehr Beherzigenswertes sagt über die kulturgeschichtlichen Stoffe, welche im Vorbereitungskursus des Geschichtsunterrichts berücksichtigt werden können, auch Zillig in seinem Aufsatze „Der Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule“ (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 14. Jahrgang, S. 89—245); nur ist zu bedauern, daß der Verfasser nicht eingeht auf eine Scheidung des kulturgeschichtlichen Materials in solches, das im Vorbereitungsunterrichte zu verwerten ist, und in solches, das zur Verquickung des Geschichtsunterrichts der höheren Stufen mit heimatlichen Überlieferungen dient.

Es heißt da u. a.: „Begegnen wir einem alten Herrensitz, mit Resten eines tiefen Grabens, mit Spuren früherer Befestigung, mit starken Gebäuden ohne Schönheit, aber von großer Sicherheit, mit einem wüsten Garten, mit herrlichen Waldungen gegenüber und schönen Feldern ringsum, die jedoch beide jetzt verkauft sind, und findet man dazu im Friedhof uralte Grabsteine der Barone mit verwischten Schriftzügen und unkenntlich gewordenen Wappenbildern, aber noch zu enträtselnden Jahreszahlen, so wird unserm Zögling durch diese stillen Redner eine Gesellschaftsklasse geschildert, wie sie, gestützt auf großen Besitz, getragen von dem stolzen Bewußtsein langer Geschlechterfolgen, ganz auf kriegerische Beschäftigung gestellt war, aber später sich einer völlig veränderten Zeit gegenüber durch starres Festhalten an den überlieferten Gewohnheiten und ererbten Vorurteilen da und dort zugrunde richtete. Nicht nur die feudale Periode, sondern auch die der Revolution wird aus dieser geschichtlichen Erfahrung einmal Nutzen ziehen.“ (Der Verfasser, dessen Stil überhaupt ganz auffallende Mängel zeigt, meint natürlich die unterrichtliche Behandlung dieser beiden Perioden.)

Man würde irren, wenn man meinen wollte, derartige Anforderungen an einen vorbereitenden Geschichtsunterricht seien erst in neuerer Zeit hervorgetreten. Daß Schlözer schon ein Büchelchen unter dem Titel: „Vorbereitung zur Weltgeschichte für Kinder“ schrieb, ist bereits oben erwähnt. Als Vorbedingung für einen gedeihlichen Geschichtsunterricht stellte auch Basedow die Entwickelung historischer Begriffe hin. (Basedows „Elementarwerk“, Bd. III, S. 1—272.) Während aber Basedow zur Vermittelung der Anschauung nur Bilder in Anspruch nahm und, um bloßes Dozieren zu vermeiden, die Entwickelung der Begriffe zum Teil in das Ge-

wand einer erfundenen Geschichte (des Landes Universalia und seiner allmählichen Entwickelung unter den Herrschern Demokratus und Aristokratus ꝛc.) kleidete, that Salzmann einen bedeutenden Schritt vorwärts, indem er die Schüler durch Erzählungen aus der Geschichte der engeren Heimat, also durch Erzählungen, die an unmittelbar Angeschautes anknüpften, mit den historischen Begriffen vertraut zu machen suchte.

Schon 1784 skizzierte Salzmann in seiner Schrift: „Noch etwas über die Erziehung" jenen geschichtlichen Teil der Heimatskunde, den wir so gern als eine Neuerung unseres Jahrhunderts betrachten. Er schreibt da u. a.: „Ehe wir die Geschichte der Assyrer und Perser, Griechen und Römer lernen, wollen wir uns erst die Geschichte eines benachbarten Ortes bekannt machen". Er wählt dazu Kloster Reinhardsbrunn, wohin er mit den Zöglingen oft wandert. Durch ein altes Kruzifix, durch eine Inschrift u. s. w. kommt man zu der Frage: Wie mag es wohl sonst hier ausgesehen haben? Man findet Trümmer alter Leichensteine, Überbleibsel eines Klosters, ein Bekannter erzählt von alten Begräbnissen fürstlicher Personen, man sucht sie auf, steigt hinab, findet Knochen — man ist ganz in der alten Zeit. Es geschehen allerlei Fragen: von wem die Knochen? wer das Kloster erbaut? wen jener steinerne Mann vorstellen soll? u. s. w. Die Zöglinge erfahren, daß man in einem Buche darüber Auskunft erhalten könne, sie bitten, es zu kaufen. „Wir lesen es begierig und sammeln alles, was es uns von Reinhardsbrunn sagt. So bereiten wir uns zur Erlernung der Geschichte, bekommen Begriffe von Jahrhunderten, Altertum, Dokumenten u. dgl., und nun erst ist es Zeit, auch die Geschichte anderer Länder sich bekannt zu machen."

Es hat lange gedauert, bis Salzmanns Ideen in die Volksschule drangen. Namentlich war es Harnisch, der in seiner „Weltkunde" auch der Heimat ihren Platz anwies und in diesen heimatkundlichen Unterricht auch geschichtliche Stoffe aufnahm. Bezüglich der Auswahl dieser Stoffe hat er freilich das Rechte noch nicht getroffen, wie er denn z. B. in seiner schlesischen Heimatskunde gewissenhaft mitteilt, daß „dem Piast 861 Semovit, dem 897 Losko, dem 917 Somonislaw und dann 961 Miesko" folgte.

V.

Noch älter als ein vorbereitender Geschichtsunterricht, der es darauf abgesehen hat, entweder in mehr systematischer Weise oder im Anschluß an heimatliche Anschauungsobjekte und Überlieferungen geschichtliche Begriffe zu vermitteln, ist ein dem eigentlichen Geschichtsunterrichte vorangehender Sagenkursus. In höheren Schulen führte die Sitte, mit der alten Geschichte zu beginnen und die griechischen Heroensagen zu derselben zu rechnen, ganz von selbst zu einem solchen Vorkursus, und auch in Volksschulen begann der Geschichtsunterricht nicht selten mit griechischen Sagen. Freilich konnte man das einen Vorkursus kaum in anderem als in zeitlichem Sinne nennen. Daß die Sagen in besonderer Weise geeignet seien, geschichtlichen Sinn zu wecken und allerlei geschichtliche Begriffe im voraus zu entwickeln, davon war dabei noch nicht die Rede.

Herbart und seinem Kreise gebührt das Verdienst, die griechischen Sagen als Vorstufen des Geschichtsunterrichts in echt pädagogischer Weise gewürdigt zu haben. Eine ausführliche Betrachtung dieser Bestrebungen würde aber hier zu weit führen und für die Volksschule von zu geringer Bedeutung sein. Kurz zusammenfassend belehrt darüber Willmanns Schrift: „Der elementare Geschichtsunterricht" (Wien 1872).

Hier, wo es sich um die Volksschule handelt, kann nur von den deutschen Sagen die Rede sein. In Geschichtslehrbüchern für die Volksschule findet man bereits oft Inhaltsangaben des Nibelungenliedes, der Gudrun, wohl auch des Rolandliedes und anderer deutscher Sagen. Auch besondere Schriften giebt es, in denen die Sagen als Vorstufe des Geschichtsunterrichts behandelt werden (z. B. des Verfassers „Götter und Helden"; drei Bändchen: I. Griechische Sagen; II. Deutsche Göttersagen; III. Deutsche Heldensagen).

Ihren Platz vor dem Geschichtsunterrichte verdient die Sage, weil sie das Mittelglied ist zwischen Märchen und Fabel einerseits und der Geschichte anderseits. Märchen und Fabel sind nicht wie die Sage an einen bestimmten Ort gebunden, sie machen keine großen Ansprüche an des Schülers Fähigkeit, Personen und Zeiträume aufzufassen. Sollte der Schüler von ihnen sofort zur Geschichte geführt werden, so wäre das ein Sprung. In höheren

Schulen, wo man in der Regel mit der alten Geschichte begann und dabei von selbst zunächst auf die Sagengeschichte kam, hat sich derselbe bisher weniger bemerkbar gemacht.

Merkbarer war der Sprung in der Volksschule, die meist mit der Geschichte des speziellen Vaterlandes begann, in gewaltiger Verkennung der Bedeutung des Satzes: „Vom Nahen zum Entfernten!“ Der Auffassungskraft der Schüler wurde damit oft Unmögliches zugemutet. Was dem Schüler, wie die Sage, in eine vor der Hand unabsehbare Ferne gerückt erscheint, das ist ihm, so lange er erst die Bekanntschaft des Märchens und der Fabel gemacht hat, das am leichtesten Begreifliche. Mit historischen Zahlen hat der Schüler während des vorbereitenden Sagenkursus noch nichts zu thun, es ist dieser nur eine Übung im Auffassenlernen historischer Orte, Personen und Zeiträume.

Es kann hier nicht ausführlich erörtert werden, in welchem Verhältnisse Geschichte und Sage zu einander stehen, wie der eigentliche Geschichtsunterricht sich den Sagen gegenüber zu verhalten habe, welche sich an historische Persönlichkeiten angesetzt. Der Verfasser verweist dafür auf seinen Aufsatz: „Sage und Geschichte“ (Leipziger Blätter für Pädagogik, Bd. VII, S. 75 ff.). Nur so viel soll hier namentlich auch im Interesse der Kulturgeschichte gesagt sein, daß der Geschichtsunterricht die sich ihm darbietenden Gelegenheiten nicht unbenutzt lassen soll, durch die Sage neues Licht über die Geschichte des Volkes zu verbreiten.

Freilich kann dem Geschichtsunterrichte nicht angesonnen werden, Sagen kritiklos mit der Geschichte zu verweben. Wenn neben der Geschichtserzählung auch der Sage ein Plätzchen in der Schule gegönnt werden soll, so kann das in keiner anderen Weise und zu keinem anderen Zwecke geschehen, als indem man Sagen als solche neben der Geschichte behandelt, um an ihnen nachzuweisen, welche Gestalt ein historisches Ereignis im Geiste und Gemüte des Volkes gewonnen hat. Die Sage würde in diesem Falle die Bedeutung einer geschichtlichen Quelle haben, und der Nutzen, den eine solche Quellenberücksichtigung für den Unterricht hätte, würde wesentlich der sein, daß der Schüler damit aufs lebhafteste in die Zeit des Faktums und des Entstehens der Sage zurückversetzt würde, ein Nutzen, den freilich jede andere historische Quelle, wenn sie sonst dem Anschauungskreise der Schüler entspricht, auch haben könnte. Die Sage aber wird in manchen Fällen vor anderen Quellen den

Vorzug haben, daß sie das Volksgemüt in noch höherem Grade anspricht, da sie aus dem Volksgemüte geflossen.

Und aus gleichem Grunde wird sie imstande sein, den Geschichtsunterricht zu ergänzen nach jener Seite hin, die bis jetzt am meisten vernachlässigt ist und daher der Pflege am meisten bedarf. Einen anschaulichen, dem Schülerverständnisse angemessenen und darum das Interesse herausfordernden und befriedigenden Einblick in das geistige Leben der Vorfahren, ein wenigstens einigermaßen genügendes Verständnis der sittlichen, rechtlichen, sozialen 2c. Anschauungen und Begriffe der Vorzeit wird in der Volksschule die Sage zu geben geeignet sein, während der höheren Schule dazu reichere Mittel, namentlich auch die Litteraturwerke der Vorzeit, zu Gebote stehen.

Sevin in seiner Schrift: „Die Verwertung des deutschen Sagenstoffes im Geschichtsunterrichte der Volksschule“ (Tübingen 1875) begründet die Notwendigkeit der Berücksichtigung der nationalen Sage im Geschichtsunterrichte damit, daß es nötig sei, der Jugend Nationalcharaktere vorzuhalten. Mustergültige deutsche Charaktere, fährt Sevin fort, finde man aber am besten in der Sage, man finde bei den Deutschen wie fast bei allen Kulturvölkern das Bestreben, die einzelnen hervorragenden Eigenschaften der Nation auf einen oder mehrere Nationalhelden zu übertragen, in denen dann die Nation gleichsam ihrem besseren Teile nach sich repräsentiert findet. Und wie das nicht gelehrte, wohl aber poetisch empfindende Volk solche Charaktere in seiner Jugendzeit schaffe, so seien dieselben auch gerade für die Jugendzeit des Einzelnen die ansprechendsten, seien wie wohl keine sonst geeignet, der Jugend als Spiegel vorgehalten und von derselben mit ganzer Seele erfaßt zu werden.

Wo man dem Geschichtsunterrichte einen besonderen Sagenkursus vorausgehen läßt, da wird besonders in Erwägung gebracht, daß die Sage dem jugendlichen Alter noch mehr entspreche als die Geschichte; man benutzt aber diesen Sagenkursus auch zur Gewinnung kulturgeschichtlicher Anschauungen, die später dem Geschichtsunterrichte zu statten kommen sollen.

Nach dieser Richtung hin sind die heimatlichen Sagen namentlich durch Ziller gewürdigt worden. Die Verfasser der „Schuljahre“, welche als Stoff des Geschichtsunterrichts im vierten Schuljahre nur das Nibelungenlied ansetzen, begründen dies mit

folgenden Worten („Viertes Schuljahr“, S. 52): „Folgen wir der Mahnung Herbarts, daß die innere Übereinstimmung der Geschichte mit den Stufen der Jugendentwickelung sorgfältig zu beachten sei, so müssen wir den Knaben erst in die Abenteuer und Kämpfe der Nibelungen einführen, in denen sich ihre eigenen Spiele abspiegeln, ehe wir sie mit der Kulturarbeit Karls des Großen, Heinrichs I. u. a. bekannt machen. Es ist verfrüht, Geschichte mit den Kindern des vierten Schuljahres zu treiben; hier sind noch Geschichten am Platze, welche imstande sind, appercipierende Vorstellungen für unsere deutsche Geschichte zu schaffen.“

Als kulturgeschichtliches Material, welches sich am Ende aus der unterrichtlichen Behandlung der Nibelungensage ergeben und ein besseres Verständnis des in späteren Schuljahren eintretenden geschichtlichen Unterrichts vorbereiten soll, bezeichnen die Verfasser (a. a. O. S. 85) Folgendes: „Königshof, Ämter am Königshof, Rittertum, Ritterschlag, Ausrüstung der Ritter, Turniere, Auszug zu Abenteuern, Burgen, Jagd, Feste, Gastfreunde, Mannentreue, Vasallen, Waffenfreundschaft, Freundestreue, Gebräuche bei Besuchen, Frauen, Trachten, Schmuck, Kampfspiele, Verlobung, Verheiratung, Begräbnis, Wohnhaus, Münster, Freie, Leibeigene, Sonnenwende, Aberglauben, Riesen, Zwerge, Drachen u. s. w.“

Den Vorschlag, den Geschichtsunterricht in der Volksschule mit der Behandlung der deutschen Heldensage zu beginnen, macht auch Dr. Karl Lange in seinem Aufsatze: „Die Sage im Geschichtsunterrichte der Volksschule“ (Kehrs Pädagogische Blätter, Jahrg. 1876, S. 201 ff.). Er weist daselbst zunächst nach, wie die Sage neben dem Märchen der entsprechende Unterrichtsstoff für die früheste Entwickelungsperiode, das Phantasiezeitalter des Kindes ist, und wie sie allein vermag, das Kind auf leichte Weise heimisch zu machen in der ältesten Zeit und dem frühesten Gesamtleben unseres Volkes. Er führt ferner aus, daß die Sage der kindlichen Freude an menschlicher Kraft und Willensenergie entgegenkommt, und daß besonders der Knabe eines Helden bedarf, dem er nacheifert.

Über die Anknüpfung kulturhistorischer Betrachtungen an die Sagen schreibt Lange: „In Geschichts- und Lesebüchern findet man oft sogen. Kulturbilder. Allgemeine Betrachtungen und Schilderungen unter der Überschrift: Die alten Deutschen, ihre Beschäftigungen, Sitten, ihr Charakter ꝛc. sollen die Jugend einführen in

unsere alte Zeit. Es käme hiernach bloß auf die Aneignung des in solchen Lesestücken niedergelegten Stoffes an, um in der ältesten Periode unserer Geschichte leidlich bewandert zu sein. Aber man täusche sich nicht! Geschichtskenntnisse, auf solchem Wege erworben, haben keinen Bestand; sie schwinden entweder ebenso rasch aus dem Gedächtnisse wieder, als sie aufgenommen wurden, oder sie werden zu leeren Worten, denen der lebendige Gehalt, der anschauliche Hintergrund fehlt . . . . Nun ist aber die Sage reich an kulturhistorischem Materiale. Das heben wir heraus so, wie es sich im Verlaufe der Erzählung darbietet, und unterziehen es einer sorgfältigen Besprechung. So vergeht fast keine Stunde, daß nicht das Wissen des Schülers in dieser Beziehung durch Neues erweitert wird. Freilich kann das Epos die kulturgeschichtlichen Thatsachen nicht systematisch, sondern nur gelegentlich vorführen, und es liegt daher die Gefahr nahe, daß der jugendliche Kopf mit zerstreuten, ungeordneten Kenntnissen angefüllt werde. Wir beugen dem dadurch vor, daß wir bei geeigneten Abschnitten der Erzählung anhalten und das zusammengehörige kulturhistorische Material, das wir gesammelt, zu einem wohlgeordneten Ganzen, zu einem lebendigen Kulturbilde vereinigen lassen. Wenn also die Sage von Ecken Ausfahrt erzählt worden ist, so muß der Knabe sofort angeben können, welches die Waffen und die Rüstung der alten Helden waren; denn er hat gehört, wie Ecke und Dietrich mit dem Schwerte sich schwere Wunden schlagen, wie des Berners Schild zerhauen wird, und dieser des toten Gegners Helm und Brünne anlegt. Wenn er mit Siegfried lange am Burgundenhof zu Worms verweilt hat, so wird er veranlaßt, das, was er über die Beschäftigung der edlen Herren und Frauen in der alten Zeit weiß, zusammenzustellen. Es kann ihm das nicht schwer fallen, denn er ist ja hineingeführt worden in die Kemenate der Frauen, wo Kriemhild mit ihren Mägden den Helden herrliche Gewänder bereitete, er hat die Burgunden begleitet auf ihrer Kriegsfahrt gegen die Sachsen und ist mit ihnen gezogen zur Jagd im Spessart.

„Nach Beendigung des Sagenkursus sind so unsere Schüler im Besitze lebendiger, anschaulicher Vorstellungen von der Lebensweise und Beschäftigung, der Kriegführung, den Festen, den Sitten und Gewohnheiten der alten Deutschen, im Besitze derselben Kulturbilder, wie sie die Geschichtsbücher darbieten. Aber die ihrigen haben für sie einen unendlich höheren Wert, als die, welche ihnen

von fremder Hand vorgeführt werden: sie haben sich dieselben selbst erworben, selbst aus dem Detail der Erzählung herausgearbeitet. Für jede allgemeine kulturhistorische Bemerkung können sie lebendige Belege beibringen, und hinter jedem Satze ihres Volksbildes steht eine Thatsache der Sage; es wurzelt mit tausend Fäden im Epos."

In gegliederten Volksschulen, etwa in sechs- bis achtklassigen, wird es nicht schwer sein, die Zeit für einen den Geschichtsunterricht vorbereitenden Sagenkursus zu finden, aber auch in einfacheren sollte man dahin streben, wenigstens einige nationale Sagen in der Weise zu behandeln, daß durch sie die Brücke zum Geschichtsunterrichte geschlagen würde, daß geschichtliche Begriffe und allerlei Einzelheiten aus dem Kulturleben vergangener Tage daraus gewonnen würden, die später dem Geschichtsunterrichte zugute kämen und in ihm ihre rechte Verwertung fänden.

VI.

Wenden wir uns nun nach der Besprechung der Vorbereitungskurse zu dem eigentlichen Geschichtsunterrichte, soweit er es mit kulturgeschichtlichen Stoffen zu thun hat.

Wie wenig eine Berücksichtigung der Kulturgeschichte in der Art, daß nach Erledigung eines bestimmten Zeitraumes der politischen Geschichte eine Übersicht über das Kulturleben in dem betreffenden Zeitraume gegeben wird, genügen würde, daß vielmehr die Stoffe der politischen und der Kultur-Geschichte zu einander in die lebendigste Wechselbeziehung gesetzt werden müssen, ist bereits gesagt. Ebenso ist gesagt, daß der Unterricht das Gewordene als ein Werdendes, das Geschehene als ein Geschehendes darstellen müsse, wenn er eines lebendigen Interesses der Schüler und eines nachhaltigen Erfolges sicher sein will.

Wie das zu machen, dafür hat Dr. A. Scholtze in seiner Schrift: „Die Kulturgeschichte im historischen Unterrichte" gute Fingerzeige gegeben, ohne jedoch die letzten für den Unterricht sich daraus ergebenden Konsequenzen zu ziehen. Über die Art, wie das kulturgeschichtliche Material dem Geschichtsunterrichte einzugliedern sei, sagt Scholtze (S. 17): „Es kommt nicht allein darauf an, daß man, ohne spezieller Liebhaberei zu frönen, sorgsam erwäge, wie viele und welche Kapitel der Kulturgeschichte der Darstellung der politischen Geschichte einzuflechten seien; wich-

tiger ist es wohl, darüber im klaren zu sein, wo und wie dies geschehen soll. Das Wo, denke ich, ist abhängig vom Wie. Der Lehrer predigt dem jugendlichen Geiste, und dieser bildet und läutert an der Geschichte seinen anfangs ziellosen Enthusiasmus. Auch die Völker waren einmal jung, und ihre Begeisterung brausender Most. Der Lehrer und Prediger war der Dichter, ihre Geschichte war das Epos. Es kommt mir nicht bei, den Lehrer der Geschichte zum Rhapsoden machen zu wollen. Aber die Darstellungsweise des Epos dürfte auch für die Geschichte, wenigstens wenn sie dem jugendlichen Geiste vermittelt werden soll, die geeignetste sein. „Homer", sagt Lessing in seinem Laokoon, „malt nichts als fortschreitende Handlungen, und alle Körper, alle einzelnen Dinge malt er nur durch ihren Anteil an diesen Handlungen. Zwingen ihn besondere Umstände, unsern Blick auf einen einzelnen körperlichen Gegenstand länger zu heften, so weiß er durch unzählige Kunstgriffe diesen einzelnen Gegenstand in eine Folge von Augenblicken zu setzen . . . So malt er das Schild des Achilles nicht als ein fertiges, vollendetes, sondern als ein werdendes Schild." Nun wohl, die Kulturgeschichte schildert wenig Handlungen, zumeist Zustände, Dinge von kürzerer oder längerer Zeitdauer. Dieses Zuständliche soll in ein Geschehendes aufgelöst werden, um Leben und Gestalt vor unseren Augen zu gewinnen. Dann gelingt es, alles Zuständliche in seinem Werden und Vergehen innerhalb des behandelten Zeitraumes zu verfolgen, in seiner innigen Berührung, seiner Abhängigkeit oder Bestimmtheit zu den politischen Ereignissen der Zeit zu beobachten, dann haben wir nicht bloß Köpfe und Gruppen, sondern Gemälde mit landschaftlicher Scenerie, mit sprechendem Hintergrunde, aus welchem die hervorragenden, handelnden Personen natürlich herauswachsen, sich natürlich ablösen."

Die Beispiele, welche Scholtz für eine derartige Behandlung des Kulturgeschichtlichen im Unterrichte bietet, sind für höhere Schulen berechnet, aber sie zeigen den Weg so klar, daß es nützlich erscheinen mag, einige auch hier zu erwähnen; mit den nötigen Änderungen, die sich namentlich auf die Auswahl der einzelnen Kulturmomente beziehen würden, ließen sie sich auch auf den Volksschulunterricht anwenden.

Wie politische und Kultur-Geschichte bei der Darstellung der Geschichte Heinrichs IV. in einander greifen können, zeigt Scholtze in folgender Ausführung. „Im Mai 1701 weilt der König mit einer

zahlreichen und glänzenden Schar von Fürsten und Bischöfen zu Lüttich im Palast des großen Bischofs Dietwin; man zählt sie auf die Getreuen, die Zweideutigen, die Arglistigen; welch' klare Vorstellung gewinnt man von der Größe des Reichs, wie springt es in die Augen, daß sein Schwerpunkt damals im Westen lag, wenn die Grafen von Mons, die Bischöfe von Utrecht, von Verdun, von Cambrai, von Sitten unter den Gästen genannt werden. Die Mönche von Stablo erscheinen, ihren Abt an der Spitze, die kräftigsten tragen auf ihren Schultern den Schrein mit den Gebeinen des heiligen Remaclus, unzähliges Volk zieht hinterdrein, der König soll ihnen Malmedy wiedergeben, das er Anna von Köln geschenkt; er wird ungehalten und will nicht; schon schelten die Mönche ihren nichtsnutzigen Heiligen, daß er nichts vermag; da offenbart dieser seine Wunderkraft: er zerdrückt die starken, eichenen Füße, welche die Tafel tragen, auf der er ruht, wie Wachs, macht Blinde sehend, Verwachsene schön und wohlgestaltet; auch die Ungläubigsten, unter die vor allen Anno gehörte, wissen sich keines Rates mehr, und der König giebt nach. Haben wir nicht in dieser mit gefälliger Ausführlichkeit und gläubiger Naivetät uns überlieferten Komödie die treffendste Illustration zum Wunderglauben und zur Kritiklosigkeit jener Jahrhunderte? Otto von Nordheim fordert den heruntergekommenen Egino, der ihn des Mordversuchs wider den König zeiht, zum Zweikampf. Welch' ungesuchte Veranlassung, auf die Gottesurteile einzugehen, auf die dürftige Rechtspflege, auf das unzureichende Untersuchungsverfahren, auf den Glauben an das unmittelbare Eingreifen Gottes, der auch in den Schwachen mächtig ist! Benutzt man die Abendmahlsprobe, der sich Gregor VII. unterwirft, und die Feuerprobe, durch welche Petrus Bartholomäus im Feldlager vor Antiochien die Echtheit der heiligen Lanze zu erhärten sucht, in gleicher Weise, so hat man ein Gesamtbild der Ordalien, wie sie überhaupt je nach Art der Anklage und Stellung des Angeklagten üblich waren. Gregors Bannfluch bietet Gelegenheit, wenn dies nicht schon früher geschah, von den Macht- und Strafmitteln der Kirche zu reden. Heinrichs Alpenübergang mitten im Winter, die kundigen Führer voran mit den groben Filzhüten, den Pelzhandschuhen, den nägelbeschlagenen Schuhen, den langen Stangen, mit denen sie im Schnee tasten, erweitert sich zu einem kleinen Reisebilde. Die soziale Gliederung im Reiche, inwieweit das Lehnswesen schon durchgebildet ist, wo und wie sich ein freier

Bauernstand erhalten hat, wird berührt, wenn von dem sächsischen Bauernaufgebote die Rede ist, das die Harzburg bestürmt: Schwerter aus Pflugscharen, Lanzen aus Sicheln geschmiedet in den Händen führend, viele nur mit Keulen von Eichenholz bewaffnet, die sie mit Beschlägen aus Eisen oder Blei beschwert haben, einige mit Schilden, einige mit Sturmhauben gleich den Reitern, andere mit Hüten von dreifachen Filzlagen."

In einem andern Beispiele führt Scholtze aus, wie man im Mittelalter große Heere zusammenbrachte, ihre Marschroute vorzeichnete, sie verpflegte ꝛc. Er wählt dazu den Kreuzzug Friedrich Barbarossas, eine für mittelalterliches Heerwesen musterhaft geplante Unternehmung. „Ruhe und Frieden werden im Reiche geschafft, das heimatlose Gesindel durch die Forderung eines Besitzminimums von drei Mark für jeden Kreuzfahrer von der Teilnahme am Zuge ferngehalten, die Wohlhabenden versehen sich nach Vermögen mit Geld und Lebensmitteln, Gesandte werden nach Ungarn und Byzanz entsendet, um wegen des Durchzuges, sowie wegen der Lieferung von Fourage und Proviant zu unterhandeln, die Preise dafür werden festgesetzt, Krankenwagen werden gebaut, und was der Anordnungen mehr sind."

So Bild an Bild aneinanderreihend, will Scholtze nach und nach das Kulturleben vergangener Jahrhunderte vor den Augen der Schüler erstehen lassen, und er meint, daß nur so jede neue Vorstellung, welche die Schüler gewinnen, an der rechten Stelle geboten werde, da wo sie derselben zum Verständnis des Ganzen am meisten bedürfen, wo sie am schlagendsten wirkt, wo sie am besten begriffen wird.

Nachdem eine Menge solcher Einzelvorstellungen gewonnen sind, soll bei der Wiederholung eines größeren Zeitraumes das verstreute Material gesammelt und gruppiert, und dadurch eine Anschauung eines größeren Kulturbildes gewonnen werden.

Sicher ist ein solches Verfahren wesentlich verschieden von jenem, bei dem auch die Einzelvorstellungen kulturgeschichtlichen Inhalts erst nach der Bewältigung eines größeren Abschnittes der politischen Geschichte vermittelt werden. Hier sind politische und kulturgeschichtliche Momente eng mit einander verbunden, die einen erklären und begründen die anderen, sie dienen sich zu gegenseitiger Aufhellung; und während bei jenem Verfahren der Lehrer aus dem Füllhorn seines Wissens die kulturgeschichtlichen Einzelheiten an dem ihm

geeignet erscheinenden Orte vor den Schülern ausbreitet, oft in einer Fülle, welche die Schüler erdrücken muß, die, weil sie lauter Neues bietet, die Schüler verwirrt und schwer zur Übersicht, zur Auffassung eines Gesamtbildes gelangen läßt, vermögen die Schüler bei dem von Scholtze vorgeschlagenen Verfahren besser mit den Einzelvorstellungen umzugehen, weil sie dieselben schon länger kennen, weil sie dieselben bei einer Gelegenheit gewonnen haben, die ihnen die betreffende Vorstellung als wichtig und interessant erscheinen ließ. Sind die Schüler im Besitze zahlreicher solcher Einzelvorstellungen, so kann ihnen wohl zugemutet werden, die Gruppierung derselben zu einem Gesamtbilde selbst vorzunehmen; es bedarf dazu nur leiser Andeutungen vonseiten des Lehrers. Statt daß der Lehrer selbst einen Vortrag hält über die Erziehung eines Ritterknaben, über das Leben in einem Bürgerhause des Mittelalters, über die Veränderungen, welche Kriegswesen, Handwerk ꝛc. im Laufe der Zeiten erlitten, braucht er die Schüler nur zu veranlassen, zusammenzustellen, was sich in früheren Geschichtsstunden nach und nach über diese Verhältnisse ergeben hat.

Auf einen Einwand muß man dabei freilich gefaßt sein. Bei einer solchen mehr zufälligen Übermittelung des kulturgeschichtlichen Materials kann nämlich nicht eine solche Fülle der Einzelzüge erreicht werden, wie wenn man ein besonderes Kapitel der Kulturgeschichte zum Gegenstande einer Unterrichtsstunde macht und sich dabei möglichste Vollständigkeit angelegen sein läßt. Aber abgesehen davon, daß bei der Zusammenfassung der vorher verstreuten Einzelvorstellungen Lücken, die dem Ganzen zum Schaden gereichen würden, noch ausgefüllt werden können, ist nicht zu vergessen, daß es der Unterricht auf keiner Stufe weit genug bringen wird, um ihm mit Recht eine wirkliche Vollständigkeit des dargebotenen Materials nachrühmen zu dürfen. Und wenn ein Lehrer alle Einzelheiten, die ihm über irgendein kulturhistorisches Gebiet zu Gebote stehen, den Schülern gegeben hätte, würde immer noch ein anderer kommen können, der imstande wäre, Weiteres zu bieten. Ein Bild kann anschaulich und lehrreich sein, ohne daß es mit Peinlichkeit bis in die kleinsten Details ausgeführt ist. Auf die Gesamtwirkung des Bildes kommt es in erster Linie an.

Einem Geschichtsunterrichte, der nicht nur die politische Entwickelung eines Volkes aufzeigen, sondern allen Richtungen des Völkerlebens gerecht werden will, der politische und Kultur-Geschichte

mit einander verschmelzen und auf die letztere ein Hauptgewicht legen will, kommt sehr das neuerdings immer mehr hervorgetretene Bestreben zu statten, auch in der Volksschule historischen Quellenberichten Eingang zu gestatten.

In höheren Schulen ist man schon seit Jahrzehnten bemüht gewesen, den Geschichtsquellen eine Stelle im Geschichtsunterrichte anzuweisen. Besonders geschah dies durch Peter in seiner Schrift „Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien" (Halle 1849). Peter war der erste, der für den gesamten Geschichtsunterricht eine methodische Verwertung der Quellen forderte, der die Quellen selbst da im Unterrichte herangezogen sehen wollte, wo an ein Lesen derselben in der Ursprache vonseiten der Schüler noch nicht zu denken war. Gleichen Bestrebungen dienten das „Handbuch der allgemeinen Geschichte" von Aßmann, die Quellenbücher von Herbst, Baumeister und Weidner, die Geschichtslesebücher von Lang, Lochner, Sevin, Fritsche u. a. Und bereits 1809 wurde in Dissens „Kurzer Anleitung, die Odyssee mit Knaben zu lesen" (mit zwei Beilagen von Thiersch und Kohlrausch über die Lektüre Herodots und den Gebrauch des Alten Testaments) der Herbartsche Satz verteidigt, daß der geschichtliche Unterricht sich an die Lektüre klassischer Werke anzuschließen und aus ihnen Leben und Anschaulichkeit zu gewinnen habe.

Es ist hier nicht der Ort, näher auf diese Bestrebungen einzugehen, und es sei daher verwiesen auf des Verfassers Abhandlung: „Quellen im Geschichtsunterrichte" (Bericht des Vereins Leipziger Lehrer auf die Jahre 1884 und 1885, Leipzig, bei M. Hesse), wo die allmähliche Entwickelung dieser pädagogischen Frage ausführlicher behandelt ist.

Für die Volksschule ist die Forderung einer Berücksichtigung der Quellen im Geschichtsunterrichte zuerst wohl von dem Verfasser der vorliegenden Schrift erhoben worden in dem Aufsatze: „Über den Geschichtsunterricht in der Volksschule" (Leipziger Blätter für Pädagogik, Jahrgang 1872, S. 229 ff.). Danach wurde dieselbe zum Teil unter Anführung derselben Beispiele aufgenommen von Ferdinand Krieger in seiner Schrift: „Der Geschichtsunterricht in Volks-, Bürger- und Fortbildungsschulen" (Nürnberg 1876). Nachdem (S. 48 ff.) auf die historischen Volkslieder, wie sie in Sammlungen von Liliencron und Ditfurth vorliegen, sowie auf einzelne Dichtungen von

Walther von der Vogelweide und von Hans Sachs hingewiesen worden ist als auf Litteraturerzeugnisse, „aus denen die Art und Weise erkannt wird, wie sich das Volk zu den gleichzeitigen Begebenheiten verhielt und sie auffaßte", werden (S. 153 ff.) „Schilderungen aus ursprünglichen Quellenwerken" als eine auch in der Volksschule heranzuziehende Lektüre bezeichnet.

„Man führe", schreibt Krieger, „die Jugend geraden Weges an die sogen. Geschichtsquellen heran. So frisch und anschaulich und mit einer solchen Fülle belebender Details zu erzählen, so mitten in die Dinge hinein zu versetzen, daß man sie Schritt für Schritt mit zu durchleben meint, das vermag nie und nimmermehr die straff konzentrierte Biographie, noch weniger ein systematischer Geschichtsvortrag, dessen Aufgabe es ist, eine abgerundete, zusammenfassende, in allen Partieen möglichst sorgfältig ausgeführte Darstellung zu geben, sondern einzig und allein die Geschichtsquelle. Durch sie lebt sich das Kind in eine Reihe hervorragender Partieen der Geschichte völlig hinein und wird darin heimisch." Als Schriftsteller, aus deren Werken Proben zur Lektüre auch in der Volksschule herangezogen werden sollen, führt Krieger an: Tacitus, Gregor von Tours, Einhard, Widukind, Wipo und Otto von Freising, ohne jedoch die auszuwählenden Stücke näher zu bezeichnen.

Die damit gegebene Anregung hat aber bisher in der Volksschule noch wenig Beachtung gefunden, wie sich aus den neuesten Methodiken des Geschichtsunterrichts ergiebt. Knaaks „Methode des Geschichtsunterrichts in Volksschulen" (Paderborn 1885) erwähnt der Geschichtsquellen gar nicht, und Rusch in seiner „Methodik des Unterrichts in der Geschichte" (Wien 1885) begnügt sich mit dem Hinweise auf die Kriegerschen Ausführungen, ohne über die Ausführung des Vorgeschlagenen auch nur ein Wort hinzuzufügen.

Eine Auswahl von Quellen, wie sie auch im Geschichtsunterricht der Volksschule Verwendung finden könnten, fügten Schumann und Heinze ihrem „Lehrbuche der deutschen Geschichte" ein. Für die älteren Zeiten wurde da manches Brauchbare geboten, wenn auch etwas einseitig fast nur die alten Geschichtschreiber benutzt wurden, während namentlich für die Volksschule unter Quellen nicht nur Urkunden und die Werke der Geschichtschreiber verstanden werden können. Sehr dürftig fiel in dem genannten Lehrbuche die Auswahl für die neuere Zeit aus, und es

machte sich hier noch mehr geltend, daß man nicht recht wußte, was man unter Geschichtsquellen verstehen sollte.

Einen Versuch, die ganze deutsche Geschichte mit Quellenstücken zu belegen, wie sie sich für den Gebrauch in der Volksschule eignen, hat der Verfasser der vorliegenden Schrift gemacht mit seinem „Quellenbuche für den Unterricht in der deutschen Geschichte“ (Leipzig, Brandstetter, 1885).

Wo es sich um die Volksschule handelt, da können unter Geschichtsquellen nicht nur jene Urkunden und Staatsverträge, jene Chroniken und Annalen gleichzeitiger Geschichtschreiber, jene Aktenstücke und Briefwechsel der Diplomaten verstanden werden, aus denen der Geschichtsforscher Thatsachen und Zustände der Vergangenheit erforscht und darstellt, ja diese nicht einmal in erster Linie. Für den Geschichtsunterricht der Volksschule können das Tagebuch eines einfachen Handwerkers, der Bericht eines schlichten Bürgers oder Landsknechtes, ein Volkslied, das die Stimmung des Volkes bei einer bestimmten Gelegenheit wiederspiegelt, ein Brief an Familienangehörige, der von geschichtlichen Ereignissen handelt, und ähnliche Überlieferungen sehr wohl den Stoff bieten, der geeignet ist, den Schüler mitten in Zustände und Ereignisse vergangener Zeiten hinein zu versetzen, ihre Teilnahme wachzurufen und den Geist für die anzuknüpfenden geschichtlichen Belehrungen so empfänglich als möglich zu machen.

In dem genannten „Quellenbuche“ hat der Verfasser z. B. unter Nr. 108 mitgeteilt, was der ehrsame Schuhmachermeister Matthias Tauberer in Kolmar in seinem Tagebuche erzählt von der treulosen Weise, in welcher sich Ludwig XIV. der Städte Kolmar und Straßburg bemächtigte. In Nr. 96 werden mitgeteilt die Schicksale der Familie des Stadtschreibers Frisius bei der Zerstörung Magdeburgs 1631, wie sie von dem Sohne des Stadtschreibers später aufgezeichnet worden sind, in Nr. 99 die im Dreißigjährigen Kriege ausgestandenen Nöte des Pfarrers Martin Bötzinger zu Poppenhausen in Franken. In Nr. 130 schildert der spätere Postrat Schüller aufs anschaulichste sein Zusammentreffen mit Trümmern der aus Rußland zurückkehrenden großen Armee, in Nr. 126 berichtet der wackere Bürger Nettelbeck von der Belagerung Kolbergs 1807 und von Gneisenaus aufopfernder Thätigkeit während derselben.

In allen diesen Beispielen handelt es sich um Berichte von Zeitgenossen, für die schon um ihrer Lebensstellung willen die Schüler

sich in besonderem Grade interessieren, deren Denken und Empfinden ihrem eigenen Denken und Empfinden nahe steht, in deren Aufzeichnungen die Schüler zuweilen sogar Kindern begegnen, an deren Schicksalen in schweren Zeitläufen sie herzlichen Anteil nehmen. Es sei z. B. erinnert an die Kinder des Stadtschreibers Frisius, die mit den Eltern auf dem finstern Boden eines Seitengebäudes sich verstecken und später mit ihnen in das kaiserliche Lager vor der Stadt geführt werden.

Gleiches Interesse wie solchen Berichten bringen die Schüler Briefen entgegen, in denen Familienangehörigen Mitteilungen über Zeitereignisse gemacht werden, und in denen sich der Eindruck wiederspiegelt, welchen die Zeitereignisse auf Geist und Herz der Zeitgenossen gemacht haben. Manche solcher Briefe haben schon bisher in Lehrbüchern der Volksschule Aufnahme gefunden und sind da gewiß von Lehrern und Schülern als Illustrationen zum geschichtlichen Unterrichte mit gleicher Freude willkommen geheißen worden, so u. a. Briefe der Königin Luise an ihren Vater, Theodor Körners Brief an seinen Vater, worin er seinen Entschluß, das Schwert für das Vaterland zu ergreifen, mitteilt; Kaiser Wilhelms Brief an seine Gemahlin nach der Schlacht bei Sedan. Außer diesen Briefen bietet das „Quellenbuch" u. a. einen Brief Sobieskys an seine Gemahlin über den Entsatz Wiens, einen Brief des Prinzen Friedrich von Homburg an seine Gemahlin nach der Schlacht bei Fehrbellin, zwei Briefe, in welchen Salzburger Emigranten, die sich in Ostpreußen angesiedelt, ihren Verwandten Mitteilung machen über ihre Reise und über ihre Aufnahme in der neuen Heimat, einen Brief Andreas Hofers, geschrieben vier Stunden vor seinem Tode, zwei Briefe von Eleonore Prohaska, der mutigen Kämpferin in den Freiheitskriegen u. s. w.

Daß Schüler einer Volksschule solchen mehr familiären Mitteilungen ein lebhaftes Interesse entgegenbringen, wird niemand bezweifeln; doch können Aufzeichnungen solcher Art, die der Gelehrte wohl kaum ernstlich unter die Geschichtsquellen rechnen möchte, nicht die einzigen sein, welche der Geschichtsunterricht der Volksschule berücksichtigt. Auch hier werden einzelne Staatsschriften und diplomatische Aktenstücke sich nicht ganz umgehen lassen. Mit demselben Rechte, mit dem man den Aufruf vom 7. März 1813 „An mein Volk", oder Kaiser Wilhelms Proklamation vom 18. Januar 1871 bereits in Schullesebücher aufgenommen hat, darf sich in

einem Quellenbuche für den Geschichtsunterricht die Erklärung finden, mit welcher Franz II. die deutsche Kaiserkrone niederlegte. Und wie man bisher schon manchmal in Geschichtslehrbüchern die wichtigsten Bestimmungen des Westfälischen Friedens im Wortlaute mitgeteilt hat, so dürfen daneben in einem Quellenbuche sich finden: Proben aus den Kapitularen Karls des Großen, der Bannspruch Gregors VII. wider Heinrich IV., der Freiheitsbrief, welchen Heinrich IV. den Bürgern von Worms gewährte, die zwölf Artikel der Bauern, die wichtigsten Bestimmungen des ewigen Landfriedens von 1495, das Potsdamer Edikt des Großen Kurfürsten, die Hauptbestimmungen des General-Land-Schul-Reglements Friedrichs des Großen u. s. w.

Zu den Geschichtsquellen gehören auch die historischen Volkslieder. Als Beispiele solcher, welche in den Volksschulunterricht eingeführt zu werden verdienen, seien hier aus dem Quellenbuche angeführt: ein Landsknechtslied auf Sickingens Tod, ein Volkslied auf die Schlacht bei Breitenfeld, ein Lied von der Verwüstung der Pfalz durch die Franzosen unter Ludwig XIV. und ein im Kreise der Schillschen Freischar entstandenes Lied.

Auch andere Dichtungen, und zwar solche namhafter Dichter, können herangezogen werden, wenn aus ihnen zu erkennen ist, welche Auffassung Zeitgenossen bestimmter Ereignisse oder Zustände von diesen gehabt haben. Krieger erwähnt als Beispiele etliche Sprüche von Walther von der Vogelweide aus der Zeit der Kämpfe zwischen Hohenstaufen und Welfen, die „Wittenbergische Nachtigall“ und ein Türkenlied von Hans Sachs. Das „Quellenbuch“ bringt außerdem u. a.: Huttens Lied: „Ich hab's gewagt“, sowie seine Sprüche: „Sie haben Gottes Wort verkehrt“ und „Die Wahrheit ist von neuem gebor'n“, aus Sebastian Brants Narrenschiff eine eindringliche und beredte, die Gefahren des Reichs und die Selbstsucht der Fürsten in den lebendigsten Farben schildernde Ermahnung an die Fürsten, treulich zum Kaiser zu stehen wider die Türken, ferner ein Gedicht Friedrichs des Großen, das er nach der unglücklichen Schlacht bei Kollin einem Briefe an seine Schwester, die Markgräfin von Bayreuth, beifügte.

Auch wo in Dichtungen Sitten und Zustände der Vergangenheit unseres Volkes in besonders lebendiger und anschaulicher Weise geschildert werden, darf der Geschichtsunterricht der Volksschule von ihnen Gebrauch machen als von Quellen, aus denen der Schüler

selbstthätig, wenn auch unter Leitung des Lehrers, sich seine Kenntnis von den Zuständen der Vergangenheit erwerben kann. Dies um so mehr, wenn jene Dichtungen nicht etwa lediglich Gebilde der Phantasie des Dichters sind, sondern wirklich Erlebtes schildern, wie dies z. B. der Fall ist bei Ulrich von Lichtensteins „Frauendienst", aus dem eine prosaische Bearbeitung der seltsamen Turnierfahrt, die der Ritter als Frau Venus unternahm, im Quellenbuche ebenso mit Recht ihren Platz gefunden haben wird, wie eine Inhaltsangabe des Gedichtes vom „Meier Helmbrecht", welches die treueste Illustration des Bauern- und Raubritterlebens des dreizehnten Jahrhunderts bietet, und dessen Inhalt durch die Untersuchungen von Keinz und anderen neueren Forschern als historisch nachgewiesen worden ist.

Quellen dieser Art sind gewiß geeignet, den Geschichtsunterricht davor zu bewahren, daß er seine Aufmerksamkeit allein den äußeren Geschicken des deutschen Landes und Volkes zuwende und darüber versäume, auch der kulturgeschichtlichen Ertwickelung gerecht zu werden. Manche anderen Stoffe aber werden dem Geschichtsunterrichte noch eingefügt werden müssen, die geradezu darauf berechnet sind, Anschauungen von Kulturverhältnissen zu gewähren, und so sind denn als Quellen dieser Art im Quellenbuche u. a. aufgenommen: Mitteilungen aus den alten Volksrechten der Alemannen, Franken, Bayern rc., Bann- und Achtformeln, von Zeitgenossen des Berichteten herrührende Beschreibungen einer Schwertleite, eines Turniers, der großen Geißelfahrt, einer Meistersängerschule, ein Abschnitt aus Sebastian Franks Weltbuche, enthaltend Schilderungen des Adels, der Bürger und der Bauern im Reformationszeitalter, Mitteilungen aus der Bauernordnung für das Herzogtum Vor- und Hinterpommern vom Jahre 1764, sowie aus E. M. Arndts Schilderungen der Behandlung von Leibeigenen, die autobiographischen Aufzeichnungen eines gepreßten Rekruten Friedrichs des Großen, des sogen. armen Mannes von Toggenburg, über seine Erlebnisse in der Kaserne und auf dem Exerzierplatze, die Verordnungen des Herzogs Julius von Braunschweig wider das zügellose Treiben der Landsknechte, Verordnungen wider Mißbräuche des Werbesystems, Mitteilungen über den Zustand der deutschen Sprache im siebzehnten Jahrhundert u. s. w.

Langjährige Erfahrung hat den Verfasser gelehrt, daß Aufmerksamkeit und Interesse der Schüler durch solche Mitteilungen, in

denen die Schüler Zeitgenossen der Ereignisse und Zustände sprechen hören, weit nachhaltiger erregt werden, als selbst durch die beste Erzählung vonseiten des Lehrers oder durch die beste Darstellung in einem geschichtlichen Lehr- und Lesebuche. Es ist vor allem der Wert der direkten Rede, der sich da geltend macht. Es ist doch etwas anderes, wenn die Schüler Karls des Großen eigene Worte über die Bewirtschaftung seiner Güter hören, wenn sie einen Brief desselben lesen, in welchem er von einem Bischof Bericht erfordert über die Art, wie das Volk von den Geistlichen belehrt werde, oder einen Brief an den Abt von Fulda, in welchem er zu größerer wissenschaftlicher Thätigkeit der Mönche ermahnt, als wenn von diesem allen nur in indirekter Rede von dem Lehrer erzählt wird.

Dem Grundsatze der Anschaulichkeit wird ein Unterricht, der solche Quellenstücke benutzt, sicher am meisten entsprechen. Wer wollte auch das Elend Magdeburgs anschaulicher und ergreifender schildern, als der Sohn des Stadtschreibers Frisius, der die Greuelthaten der Panduren selbst gesehen, der für das bedrohte Leben seines Vaters selbst gezittert; wer wollte über Hexenprozesse eindringlicher sprechen als Spee, der so viele Hexen auf ihrem letzten Gange begleitet hat, der als selbsterlebte Thatsache berichtet, wie man einem Geistlichen, welcher aus den Akten die Ungerechtigkeit eines Urteils nachwies, den Besuch des Kerkers nicht mehr gestattete, der bei einem Eide beteuert, daß er noch keine einzige Hexe zum Feuer begleitet habe, von der er nach reiflicher Überlegung habe sagen können, „daß sie des Lasters in Wahrheit schuldig gewesen"? Wer soll die durch den Dreißigjährigen Krieg angerichteten Verwüstungen anschaulicher darstellen als die städtischen Chronisten, welche Selbsterlebtes berichten, als ein Geistlicher, der den Verfall seiner eigenen Gemeinde mit herzlichen Worten beklagt und den Zustand seines Gotteshauses mit ergreifenden Worten schildert, als der Rat einer Stadt, der seinen Fürsten um Hilfe bittet für die halbverhungerten Bürger seiner in Trümmern liegenden Stadt? Wer vermöchte den Eindruck, den Barbarossas plötzlicher Tod auf das deutsche Kreuzheer machte, treffender zu schildern, als ein Geistlicher, der an dem Kreuzzuge teilnahm und das „beweinenswerte Unglück" in einem Briefe nach der Heimat berichtet? Wer vermöchte den Verlust, den das deutsche Volk an seinem Luther erlitten, ergreifender zu schildern und des Geschiede-

nen menschliche Tugenden lebendiger darzustellen, als Philipp Melanchthon, der Herzensfreund Luthers, in seiner Trauerrede am Sarge des Verstorbenen?

Wer je erlebt hat, welchen Eindruck solche Berichte auf die Schüler machen, der wird Eberhard recht geben, wenn er im vierten Hefte von Reins „Pädagogischen Studien" die Sprache der Quellen die „Sprache der Kinder" nennt. Es ist bald gesagt, wenn Knaak in seiner „Methode des Geschichtsunterrichts" (S. 44) fordert: „der Lehrer muß es verstehen, die geschichtlichen Gestalten so plastisch vor die Augen der Kinder hinzumalen, die Begebenheiten so lebensvoll zu erzählen, die Zustände so korrekt zu zeichnen, als wäre man dabei". Aber wie das zu machen, das ist die Frage. Man hat bereits früher einen Weg dazu gefunden, aber man hat unterlassen, die Konsequenzen daraus zu ziehen.

In Besprechungen historischer Lehrbücher, die für die Hand der Schüler bestimmt sind, findet man oft als besonders lobens- und anerkennenswert hervorgehoben, daß ihre Verfasser sich an einzelnen Stellen möglichst treu dem Wortlaute der ursprünglichen Quellen angeschlossen haben. Man rühmt z. B. an Stackes „Erzählungen aus der alten Geschichte" den engen Anschluß an Homer, an Herodot und Livius. Der Abschnitt über Luther in Andräs „Erzählungen aus der Weltgeschichte" wird mit einem besondern Lobe bedacht, weil darin so vieles mit den treuherzigen Worten des Joachimsthaler Pfarrers Matthesius in seinen Predigten über das Leben Luthers erzählt ist. Wird der Wert der Quellen in solchen einzelnen Fällen anerkannt, warum nicht auch in anderen?

Ein Quellenbuch in der Hand des Schülers, in welchem den einzelnen Überschriften und den kurzen, den Quellenstücken vorangehenden und über die Herkunft der Quellen unterrichtenden Einleitungen die für die Schule notwendigen Jahreszahlen beigefügt sind, neben welchem sich der Schüler vielleicht noch eine von ihm selbst geschriebene kurze Geschichtstabelle anlegen kann, dürfte ein Buch sein, mit dem sich auch der befreunden kann, der weder einen dürren Leitfaden, noch ein das lebendige Wort des Lehrers in den Hintergrund drängendes ausführliches Lesebuch in der Hand der Schüler sehen möchte. In dem Quellenbuche wird dem Schüler geboten, was er wörtlich besitzen muß, was kein Vortrag des Lehrers, und wäre er noch so lebendig, ersetzen kann, was aber auch anderseits den lebendigen Vortrag des Lehrers nicht zu beeinträchtigen vermag.

Dem Schüler zu eigener Lektüre dargebotene Quellenstücke fordern nicht nur das Interesse des Schülers, sondern auch seine Selbstthätigkeit in viel höherem Maße heraus, als ein Leitfaden oder ein Lesebuch. Die Quellenstücke bilden eine Vermittelung zwischen dem Vortrage des Lehrers und der Selbstthätigkeit des Schülers, wie sie sich der Geschichtsunterricht geeigneter nicht wünschen kann.

In ihren reichen Details bieten die Quellen die beste Anschauung von allerlei kleinen Zügen des Kulturlebens, die hier gelegentlich mit erkannt werden und im Gedächtnisse des Schülers besser haften, als wenn der Lehrer einen Vortrag über irgendein Kulturgebiet gehalten hätte, oder wenn ein Paragraph aus dem Lehrbuche besprochen worden wäre, in welchem zahlreiche derartige Einzelheiten unvermittelt neben einander stehen, in keine lebendige Beziehung zu irgendeiner Person oder zu einer Thatsache treten.

Dr. Wohlrabe, der in Kehrs Pädagogischen Blättern (Bd. 16, S. 1 ff.) vortreffliche Proben der unterrichtlichen Behandlung geschichtlicher Quellen giebt und diesen Präparationen eine theoretische Begründung hinzufügt, sagt über den Wert der Quellenberichte u. a.: „Berichte gleichzeitiger Schriftsteller haben eine besondere überzeugende Kraft und haften, was damit zusammenhängt, unauslöschlich in der Erinnerung. Und in dem Maße, als ihnen das historische Detail und infolgedessen die Ausführlichkeit der Schilderung, kurz die ‚epische Breite‘ eigen zu sein pflegt, bieten die Quellen die anschaulichste und dauernd elementarste Darstellung der Geschichte. Das Epische ist das Lebenselement der Jugend, und ein Geschichtsunterricht, dem die epische Fülle und das epische Behagen, die epische Detailmalerei abgeht, deshalb ein verfehlter.

„Hierin tritt die Quellendarstellung in schärfsten Gegensatz zu der Umrißdarstellung des Leitfadens, der zumeist nur dürftige und deshalb reizlose Excerpte, Extrakte ohne individuelles Leben darbietet, Resultate, zu denen der Unterricht aufsteigen, die er erst gewinnen lassen soll. Den Leitfaden mit seiner unvermittelten Darbietung der Abstraktion gar zum Ausgangspunkte des Geschichtsunterrichts machen, heißt das Prinzip der Elementarmethode umstoßen. Sind es dem Kinde mehr als ‚Worte, Worte, Worte‘, wenn es mit dem Leitfaden hört oder spricht: ‚Endlich mußte Kaiser Ferdinand III. den Westfälischen Frieden 1648 zu Münster und Osnabrück schließen und den Evangelischen ihre Rechte lassen.

Deutschland aber war so verwüstet und geschwächt, daß es Jahrhunderte lang sich nicht erholen konnte'? In eine Gallerie von Auszugsgerippen führen die Leitfäden; es geht aber gegen die Kindesnatur, ein Gerippe zu lieben. Die individuellen Züge der Quelle, die sich in der Überarbeitung abschwächen oder ganz verlieren, die von der heutigen Redeweise durch eigentümliche Prägung des öfteren sich abhebende Art der Erzählung geben zudem der Quellendarstellung einen eigentümlichen Reiz und eine besondere Anziehungskraft.

„Wo der Geschichtsunterricht auf Quellen zurückgeht, die ihm so viele konkrete Züge darbieten, in denen der Schüler die Vergangenheit auch in ihren kleinsten und unscheinbarsten Zügen wieder vor sich aufleben sieht, da ist die Gefahr ausgeschlossen, daß der Geschichtsunterricht sich mit Abstraktionen begnüge, die dem Schüler hohl und leer bleiben, weil sie unvermittelt dargeboten wurden, statt daß er sie selbstthätig, wenn auch unter Anleitung, aus einer Menge von Einzelerfahrungen schöpfte."

Professor Rusch in seiner „Methodik des Unterrichts in der Geschichte" klagt (S. 56): „Kaum ein anderer Gegenstand läuft so wie die Geschichte Gefahr, mit bloßen Worten und Redensarten statt mit Begriffen zu operieren. Was denkt sich das Kind unter Wendungen, wie: ‚der Kaiser ordnete die Verhältnisse', ‚er sorgte für Kunst und Wissenschaft', ‚er förderte Handel und Gewerbe', ‚er verlieh der Stadt Rechte und Freiheiten', ‚er verbesserte die Lage des Bürgers' u. s. w., wenn nicht an einem konkreten und typischen Falle die Verhältnisse, die zu ordnen waren, und die Art und Weise, wie das geschehen konnte, erörtert, und die Veranstaltungen, die ein Herrscher zur Hebung von Handel und Verkehr, von Kunst und Wissenschaft treffen kann, die Rechte und Freiheiten im einzelnen bekannt geworden sind?"

Die gleiche Frage und Klage muß man erheben jenen Abschnitten der Geschichtslehrbücher gegenüber, in denen allerhand einzelne Notizen, Namen, Büchertitel, Aufzählungen von Kunstwerken u. s. w. beigebracht werden unter Rubriken wie: Verfassung, Rechtsleben, Litteratur, Kunst, häusliches Leben ꝛc. Jeder Lehrer weiß, wie wenig sich mit den betreffenden Paragraphen anfangen läßt, wie schwer es ist, aus solchem Notizenkram anschauliche Bilder zu gestalten.

Ganz anders ist es, wenn dergleichen Belehrungen angeschlossen werden an Erzählungen von Thatsachen, an Berichte über Zustände

von Zeitgenossen jener Zustände. Wie lebendig treten uns Ackerbau und Handwerk unserer Vorfahren entgegen in den im „Quellenbuche“ aufgenommenen Abschnitten aus den Volksrechten der alten Germanen und aus den Kapitularen Karls des Großen. Da wird z. B. berichtet von der Aufbewahrung der Feldfrüchte in Scheunen und Mieten, von der Bienenzucht und von den Strafen, welche Bienendieben drohen, von der Art der Einzäunung der Felder, von der Anbringung der Grenzzeichen, von Herstellung und Aufbewahrung der Waffen, von Spinnen und Weben in den Frauenhäusern der königlichen Güter, vom Anbau der Färbekräuter, mit denen die Frauen die selbstgewebten Stoffe färben, von der Herstellung der Netze zur Jagd, zu Fisch- und Vogelfang, von Schuh-, Schild- und Sattelmachern, von Bäckern und Brauern u. s. w. Nirgends besser als hier läßt sich eine Belehrung über das allmähliche Hervorgehen der zünftigen Handwerker aus den hörigen Arbeitern des Herrenhofes anknüpfen.

Die reichen Details, welche der aus den St. Gallener Annalen mitgeteilte Bericht über einen Einfall der Ungarn im Kloster des heiligen Gallus bietet, gewähren Gelegenheit zu Besprechungen über die Beschäftigung der Mönche mit Handarbeit und Bücherabschreiben, über gottesdienstliche Einrichtungen, über Klosterschulen und Klosterbibliotheken. Die Schüler und die Bücher werden nebst den kirchlichen Geräten vor dem Einfalle der Ungarn zuerst in Sicherheit gebracht; die Hörigen und die Lehnsleute des Klosters werden zur Verteidigung desselben aufgerufen, man fertigt in Eile Brustpanzer aus dicker Leinwand, Schilde aus Brettern und Weidengeflecht, man schnitzt Schleudern und stellt eine einfache und doch brauchbare Waffe her, indem man die Spitzen langer Pfähle im Feuer härtet. Auf einer Anhöhe verschanzt man sich hinter Gräben und aufgeworfenen Baumstämmen u. s. w.

Ein anschauliches Bild eines Kriegslagers des siebzehnten Jahrhunderts mit seinen Zelten, Marketendern, Frauen und Kindern bieten die Erlebnisse des Stadtschreibers Frisius und seiner Familie in dem Tillyschen Lager vor Magdeburg; zu Belehrungen über frühere Trachten bieten Veranlassung verschiedene Sätze aus Ulrich von Lichtensteins Frauendienst, aus der Regel des deutschen Ordens u. a. Auf eine Besprechung der früheren Zustände des Postwesens führt die im offenen Postwagen ausgeführte Winterreise eines Freiwilligen von 1813, des späteren Postrats Schüller, der

auch einen Gasthof der damaligen Zeit schildert, als er von seinem Zusammentreffen mit Trümmern der großen Armee berichtet. Luthers Zusammentreffen mit schweizerischen Studenten im Schwarzen Bären zu Jena, wo den Reisenden nicht eine Speisekarte vorgelegt wird, wo sie vielmehr an dem Abendbrot der Familie des Wirtes teilnehmen, giebt ebenfalls Veranlassung, auf Sitten und Bräuche im früheren Wirtshausleben aufmerksam zu machen. Die Vorrede zu Luthers Katechismus und des Mykonius, eines Schülers der Lateinschule zu Annaberg, Erzählung von seinem Erlebnis mit dem Ablaßkrämer Tetzel geben Gelegenheit zu Belehrungen über frühere Schulzustände.

Die Frage nach der Berücksichtigung der Kulturgeschichte in der Volksschule ist aber noch nicht erledigt, wenn wir dem Geschichtsunterrichte seine Aufgabe in dieser Beziehung vorgezeichnet haben. Kulturgeschichtliche Materialien können und sollen auch in anderen Unterrichtsstunden zur Behandlung kommen, und dem Geschichtsunterrichte können dadurch Stoffe zugeführt werden, die er später nur an der rechten Stelle einzuordnen hat, die bei Zusammenfassungen und Wiederholungen ihren Platz finden und zur Vervollständigung des Bildes dienen.

Der naturkundliche Unterricht wird vielfach Gelegenheit haben, der Fortschritte zu gedenken, welche der menschliche Geist in der Erkenntnis und Beherrschung der Natur gemacht hat. Die Geschichte so mancher Entdeckung oder Erfindung wird da zunächst geeignet sein, die Schüler an dem allmählichen Klarwerden über Naturgesetze teilnehmen zu lassen, sie gleichsam den Weg noch einmal gehen zu lassen, den die Wissenschaft gegangen ist, und so ein um so größeres Interesse zu erwecken und ein um so volleres Verständnis der Natur und ihrer Gesetze anzubahnen. Daneben aber wird durch solche geschichtliche Darlegungen auch Gelegenheit geboten, hinzuweisen auf die Fortschritte, die der Menschengeist gemacht, auf die Wirkungen, welche dergleichen Entdeckungen und Erfindungen auf das Kulturleben gehabt, wie sie eine vollkommenere Ausbeutung der Gaben der Natur ermöglicht und so den materiellen Wohlstand der Menschheit gefördert, wie sie zur Bequemlichkeit des Lebens beigetragen, wie sie den Anstoß zu weiterem Forschen, die Möglichkeit tieferen Eindringens in die Geheimnisse der Natur gegeben haben, — mit einem Worte, es wird Gelegenheit geboten sein, den Fortschritt der Kultur zu belauschen, Kultur-

geschichte zu treiben. Der Geschichtsunterricht aber wird an passender Stelle auf das zurückgreifen, was der naturkundliche Unterricht den Schülern geboten hat; er wird z. B. bei einer Schilderung des Kulturlebens des neunzehnten Jahrhunderts die Fortschritte der Himmelskunde, die Verbesserungen im Verkehrswesen verknüpfen mit dem, was die Schüler von der Erfindung des Fernrohrs und von der ersten Nutzbarmachung der Dampfkraft bereits wissen.

Das Verknüpfen und Verweben der Unterrichtsstoffe unter einander, für dessen gründliche und pädagogisch richtige Durchführung sich freilich keine andere Vorschrift geben läßt, als die, daß der Lehrer die betreffenden Stoffe vollkommen beherrschen und den jeweiligen geistigen Stand seiner Schüler mit psychologischer Meisterschaft zu beurteilen imstande sein muß, ist eben auch auf dem Gebiete der Kulturgeschichte von größter Wichtigkeit. Wer da meinen wollte, Kulturgeschichte gehöre nur in den Geschichtsunterricht, der würde ebenso sehr irren, wie der, welcher religiöse Anregungen nur in den Religionsstunden für möglich oder rätlich halten wollte. Nur einige Andeutungen mögen noch gegeben werden, wie Kulturgeschichtliches in den verschiedensten Unterrichtsstunden zur Behandlung gelangen kann.

Wo für Kirchengeschichte besondere Stunden angesetzt sind, da wird eben ein besonderer Zweig der Kulturgeschichte zur Behandlung gestellt, und der weltgeschichtliche und der kirchengeschichtliche Unterricht werden einander zu ergänzen haben. Richtiger wäre es aber vielleicht, keine besondere Stunde für Kirchengeschichte zu bestimmen, sondern lieber den Geschichtsunterricht mit einer wöchentlichen Lehrstunde mehr zu bedenken und ihm die Behandlung des kirchengeschichtlichen Materials mit aufzutragen. Da würden dann Stücke aus dem Quellenbuche, wie: Ulfila, Bonifazius' Thätigkeit in Hessen und Thüringen, Gründung des Klosters Fulda, Bonifazius' Tod, Karls des Großen Thätigkeit für Kirche, Schule und Volksbildung, ein Brief Heinrichs IV. an Gregor VII., die die Kreuzzüge behandelnden Stücke, die Verbrennung des Hus, Tetzel in Annaberg, Luthers Brief wider Tetzels Ablaßhandel, die 95 Thesen, die Vorrede zum Katechismus und andere die Reformation betreffende Stücke, die Glogauer Beichte, Spees Bericht über Hexenprozesse, Briefe Salzburger Emigranten u. s. w. an der in der Geschichte ihnen gebührenden Stelle mit zur Behandlung kommen, und den größeren, über weitere Zeiträume sich erstreckenden

Wiederholungen bliebe vorbehalten, dieses Material unter allgemeine Gesichtspunkte zu ordnen, so daß der Gang der Entwickelung der Kirche dadurch zur Darstellung und Anschauung gelangt.

Viel Gelegenheit zu kulturgeschichtlichen Belehrungen bietet der Unterricht in deutscher Sprache und Litteratur. Schon der grammatische Unterricht, wenn er nicht in ein leeres Formen- und Formelwesen ausartet, wenn er sich angelegen sein läßt, in ein tieferes Verständnis des Wortschatzes und der Sprachgesetze einzuführen, wenn er Wortbildung und Wortbedeutung gebührend berücksichtigt, auf den Bedeutungswandel so mancher Wörter, auf die Veränderungen, welche Form und Inhalt der Sprache im Laufe der Zeit erlitten haben, Rücksicht nimmt, kann mancherlei Kulturgeschichtliches mit zur Sprache bringen. In manchen Worten liegt, wie Prof. Hildebrandt sagt, ein ganzes Stück deutscher Kulturgeschichte beschlossen. Wenn man früher von frommen Landsknechten sprach, und jetzt von frommen Kindern, Kirchenbesuchern &c. spricht, so erscheint in dem Worte ein Stück der Entwickelung des deutschen Volksgeistes und Volksgemütes verkörpert. Worte wie „Gnade, Tugend, Elend, Magd, Mut und Gemüt" u. v. a. lassen, wenn ihr volles Verständnis erschlossen wird, tiefe Blicke in das Kulturleben unseres Volkes und in die Entwickelung desselben thun, und was so vereinzelt, bald hier, bald da, bald bei der Erklärung eines Kirchenliedes, bald bei der Besprechung eines Uhlandschen Gedichtes, bald in der Grammatik, bald in der Litteraturstunde gewonnen ist, das wird der Geschichtsunterricht an passender Stelle zu verwerten wissen, das wird sein erhellendes und verklärendes Licht nach verschiedenen Seiten verbreiten*).

Wie der Sprachunterricht sich dem Geschichtsunterrichte dienstbvr erweisen kann, so wird anderseits manches Stück des Quellenbuches im Sprachunterrichte zu verwerten sein. Bei der Besprechung von Uhlands „Schwäbische Kunde" wäre der Brief herbeizuziehen, welchen ein Teilnehmer am dritten Kreuzzuge über Barbarossas Tod in die Heimat schrieb, und in welchem erzählt wird, wie bei dem Marsche auf Ikonium Menschen und Tiere ohne Speise und Trank waren, wie die Mehrzahl der Rosse dem

*) Ausführlicher hat sich der Verfasser über diese Seite des Sprachunterrichts ausgesprochen in seiner Schrift: „Ziel, Umfang und Form des grammatischen Unterrichts in der Volksschule" (Leipzig, M. Hesse, 1886).

Hunger und den Anstrengungen bereits erlegen war. Bei der Behandlung von „Tell“ und „Hermann und Dorothea“ wären die im Quellenbuche mitgeteilten Quellen dieser Dichtungen, Tschudis Erzählung von der Befreiung der Schweiz, und das Erlebnis einer Salzburger Emigrantin, wie es in der 1734 erschienenen „Vollkommenen Emigrationsgeschichte“ berichtet wird, heranzuziehen. Der Geschichtsunterricht würde dann bei der Geschichte Friedrich Wilhelms II. und bei der Geschichte der französischen Revolution auf „Hermann und Dorothea“ und auf die Veranlassungen zu diesem Gedichte als auf etwas Bekanntes nur kurz zu verweisen haben.

Und wenn in der Volksschule wenigstens eine Ahnung von der allmählichen Entwickelung der vaterländischen Litteratur den Schülern vermittelt werden soll, so werden dazu am besten beitragen können zusammenfassende Übersichten über dahin gehörige Stücke des Quellenbuches, wie: Ulfila, die Straßburger Eide, Sprüche Walthers von der Vogelweide, Ulrich von Lichtenstein, Meier Helmbrecht, Sebastian Brant, Wagenseils Schilderung einer Meistersängerschule, Ulrich von Hutten, Paul Gerhardts Friedenslied, Logaus Sinngedichte, Leibniz’ Klagen über den Zustand der deutschen Sprache, die Unterredung zwischen Friedrich dem Großen und Gellert, ein Brief Theodor Körners u. s. w. Da bei den älteren dieser Stücke auch Proben des Urtextes gegeben sind, und da verschiedene Stücke aus früheren Jahrhunderten manche Altertümlichkeit der Sprachformen aufweisen, so könnte unter Hinzunahme altertümlicher Formen aus Bibel und Kirchenlied wenigstens auch eine Ahnung von der geschichtlichen Entwickelung der Sprache von den Schülern unter der nötigen Anleitung selbstthätig gewonnen werden.

Durch ähnliche Zusammenfassungen, durch Wiederholungen über größere Zeiträume würden noch verschiedene andere Zweige der Kulturgeschichte in ihrer Entwickelung aufgezeigt werden können, und es würde dadurch ein immer größeres Verständnis für das Ganze angebahnt werden. Die Geschichte der Entwickelung einzelner Stände, wie der der Ritter oder Bauern, die Geschichte des häuslichen und wirtschaftlichen Lebens, des Wachsens und des Verfalles der Reichsmacht, des Emporkommens der Fürstenmacht, der Städte u. s. w. würden an der Hand der einzelnen Quellenstücke zur Betrachtung kommen, den Schülern würde dabei die Möglichkeit umfassendster Selbstthätigkeit geboten sein, und die dadurch ge-

wonnenen Anschauungen würden um so mehr zu dauerndem Nutzen dem Geiste sich einprägen, als es sich dabei nur um ein Sammeln und Ordnen längst bekannten, im einzelnen schon vorher tüchtig verarbeiteten Materials handelt.

Zusammenfassungen wie die hier vorgeschlagenen fordert auch Schurig in seinem Aufsatze: „Einige Erfahrungen und Ansichten über den Geschichtsunterricht" (Kehrs Pädagogische Blätter, Jahrgang 1876, Heft 3—5). Er schreibt da (S. 445) unter anderem: „Der Geschichtsunterricht hat neben seiner Richtung auf Gewinnung konkreter historischer Anschauungen den Hauptnachdruck auf Zusammenfassung der geschichtlichen Entwickelung öffentlicher Zustände und auf Gewinnung eines Einblicks in dieselben zu legen, sowie auf ein Verständnis für allgemeine Gesichtspunkte, die sich aus der geschichtlichen Entwickelung ergeben, nach welchen sich das rein Thatsächliche gruppiert und in einen von geschichtlichen Ideen getragenen Zusammenhang eingliedert, so daß es nicht bloßer Wissensballast bleibt." Er giebt dann einige Proben solcher Zusammenfassungen, gleichsam Längsschnitte durch das Ganze der geschichtlichen Entwickelung, von denen wenigstens eine hier stehen möge. Die Entwickelung der Heereseinrichtungen in Deutschland gliedert er in folgender Weise:

Alte Zeit.

1. Heerbann: Alle freien Grundbesitzer zum Waffendienste im Volkskriege auf eigene Kosten verpflichtet.
2. Gefolge: Freie, gutlose Leute, bewaffnet und ernährt vom Gefolgsherrn zu Beutezügen.
3. Waffenverbrüderungen: Freie Verbindung zu Einzelkämpfen.

Völkerwanderung.

1. Wandernde Völkerheere (Goten).
2. Gefolgschaften zu Gefolgsheeren angewachsen (Chlodwig).

Germanische Reiche im Römerreiche.

1. Germanen, eine Kriegerkaste im eroberten Lande. (Ostgoten in Italien.)
2. Vasallenheere (Frankenreich).
3. Verfall des Heerbanns.

Im römisch-deutschen Reiche.

1. Blütezeit des Mittelalters.
   a) Verbindung von Vasallenheer und Heerbann.

b) Reiterdienst und Ritterstand.
c) Zunftheere in den Städten.
2. Ausgang des Mittelalters.
a) Landsknechte, eine Kriegerzunft, von Kriegsobersten geworben.
b) Aufhören der Vasallenheere und des Heerbanns. (Schießpulver.)
3. Dreißigjähriger Krieg. Söldnerwesen.
4. Nach dem Dreißigjährigen Kriege. Stehende Heere. Werbung. Kantonwesen. Adeliger Offizierstand ꝛc.

Landesheer. In Preußen vom Großen Kurfürsten bis 1806.
Scharnhorsts Reorganisation. Erweiterte Militärpflicht. Nur Landeskinder. Ehre statt Stock. Bildung des Offizierstandes. Linie. Landwehr. Landsturm. Allgemeine Militärpflicht.

Das hier gegebene Beispiel ist ursprünglich für den Seminarunterricht bestimmt. Mit dem sich aus dem Umfange des Geschichtsunterrichts in der Volksschule von selbst ergebenden Änderungen bzw. Weglassungen läßt es sich aber eben so gut im Volksschulunterrichte verwenden.

VII.

Bis hierher ist immer nur von deutscher Kulturgeschichte die Rede gewesen, und gewiß mit Recht, da es die Volksschule in der Regel nur mit der vaterländischen Geschichte zu thun hat. Wo in gehobeneren Volksschulen einzelne Blicke auf die Geschichte anderer Völker geworfen werden können, da wird es immer nur so weit geschehen, als die Geschichte jener Völker sich mit der deutschen berührt. Und daß bei diesen Blicken wieder die Kulturgeschichte in erster Linie stehen wird, ist selbstverständlich, wenn für den Geschichtsunterricht der Volksschule überhaupt die Kulturgeschichte als das Wesentlichste anerkannt ist.

Wo der Unterricht die Schicksale der Reformation auch in außerdeutschen Ländern verfolgt, da wird er z. B. bei England auf Elisabeth zu sprechen kommen. In einer gehobeneren Volksschule dürfte da ein Hinweis auf Schillers „Maria Stuart" ganz am Platze sein, und ebenso könnte vielleicht in der Bürgerschule einer großen Stadt neben einer Belehrung über die Begründung der Seemacht Englands unter der Regierung Elisabeths auf Shake-

speare hingewiesen werden, dessen Dramen den Schülern in dem Theater ihrer Vaterstadt später entgegentreten werden.

Bei der Behandlung der französischen Revolution darf auch die Volksschule sich nicht begnügen mit der Erzählung einiger Schauerscenen, wie sie in Geschichtslehrbüchern für die Volksschule herkömmlich sind: es bedarf auch hier einer anschaulichen Schilderung französischer Staats- und Gesellschaftszustände mit vergleichenden Blicken auf die deutschen Zustände jener Zeit und unter Berücksichtigung des Einflusses, welchen das französische Kulturleben seit den Zeiten Ludwigs XIV. auf das deutsche ausgeübt hat.

Was endlich die Kultur des Altertums betrifft, so ist auch diese von dem Geschichtsunterrichte der Volksschule nicht ganz auszuschließen. In der einfachen Volksschule bietet mindestens die biblische Geschichte Veranlassung zu ihrer Berücksichtigung. Der biblische Geschichtsunterricht, der freilich in erster Linie die Entwickelungsgeschichte des Reiches Gottes den Kindern vorführen soll, würde eine vortreffliche Gelegenheit zur vielseitigen Ausbildung der Schüler ungenützt lassen, wenn er nicht bei Wiederholungen den Kindern einen Begriff verschaffen wollte von den Fortschritten der Kultur, wie sie sich in der biblischen Geschichte abspiegeln. Das Leben der Hirten- und Jägervölker, das Erwachsen eines Staates aus der Familie und andere kulturgeschichtliche Momente bietet die Geschichte des Alten Testaments der Betrachtung dar. Welcher Fortschritt, wenn wir das Kulturleben zur Zeit der römischen Kaiser, wie es sich in der Apostelgeschichte spiegelt, vergleichen mit dem Leben der Patriarchen oder der orientalischen Despoten, die das Alte Testament uns vorführt! Solche Vergleichungen können und sollen auch in der einfachsten Volksschule angestellt werden, um eine Anschauung von dem Fortschreiten der Kultur zu geben.

Gehobenere Volksschulen werden noch etwas weiter gehen. Sie werden das in der biblischen Geschichte gebotene Material noch durch mancherlei Mitteilungen ergänzen. Wenn in der biblischen Geschichte das Kulturleben der Israeliten und der Ägypter verglichen ist, wird die Geschichtsstunde noch mancherlei über den Glauben und die Sitten des ägyptischen Volkes hinzufügen. Wenn des Apostels Spruch: „Nicht daß ich's schon ergriffen" Gelegenheit geboten hat, von den isthmischen Spielen zu reden, so wird eine deutsche Stunde Gelegenheit nehmen, diese Belehrung zu erweitern im Anschluß an Schillers „Kraniche des Ibykus".

Überhaupt wird die Volksschule von der Kultur des Altertums in erster Linie das berücksichtigen, was in der Kunst noch fortlebt. Darum dürften auch in städtischen achtklassigen Bürgerschulen, wo Museen, Theater und Hausbibliotheken die spätere Fortbildung der Schüler unterstützen werden, die griechischen Sagen nicht ganz zu umgehen sein. Die Sagen von Herkules, Odysseus, Iphigenie u. a., Dichtungen wie Schillers „Bürgschaft", „Ring des Polykrates" u. a. werden hier Gelegenheit zu Belehrungen über die Kultur des Altertums bieten.

Immer aber soll die deutsche Volksschule eingedenk bleiben, daß es ihre vornehmste Aufgabe ist, ihre Schüler heimisch zu machen in dem Kulturleben des eigenen Volkes, damit sie dankbar empfangend und freudig schaffend teilnehmen können an der Fortentwickelung desselben.

Druck der Engelhard-Reyherschen Hofbuchdruckerei in Gotha.